

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y
Literatura Comparada



TESIS DOCTORAL

**Análisis de errores en la adquisición del artículo español por
alumnos polacos de ELE**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Ágata Zimny

Directora

María Luisa Regueiro Rodríguez

Madrid, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

**Análisis de errores en la adquisición del artículo español
por alumnos polacos de ELE**

TESIS DOCTORAL

Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

AGATA ZIMNY

Directora de la tesis: Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Filología

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

**Análisis de errores en la adquisición del artículo
español por alumnos polacos de ELE**

TESIS DOCTORAL

Programa Oficial de Doctorado en Lengua Española y sus Literaturas

AGATA ZIMNY

Directora de la tesis: Dra. María Luisa Regueiro Rodríguez

Madrid, 2016

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quería darle las gracias a mi tutora y directora de la tesis, doctora María Luisa Regueiro Rodríguez, por aceptar la dirección de este trabajo, pero sobre todo, por su paciencia, rigor científico, profesionalidad, sus consejos y por animarme siempre a seguir desarrollando mis intereses.

A la doctora Ocarina Masid Blanco por su buena voluntad a la hora de ofrecerme sugerencias y observaciones de gran utilidad.

Mi agradecimiento al doctor Raúl Fernández Jódar por tutelar la estancia en la Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań, por ayudarme a llevar a cabo las pruebas con los alumnos de Filología Hispánica y por iluminarme siempre con sus sabios consejos.

Muchas gracias a los directores y los profesores de ELE del Instituto número VI de Ignacy Jan Paderewski y del Centro de Escuelas de Enseñanza General número IV de Józef Tischner de Poznań (del *Liceum* número XVII y *Gimnazjum* número 26 con Sección Bilingüe) por facilitarme la realización de las pruebas con los alumnos. Dirijo agradecimientos especiales a la profesora Agnieszka Dudziak-Szukała por ayudarme en la coordinación de las pruebas.

A mis amigas extranjeras: Lucía, Isabel, Violeta, Amaia, Cristina y Céline, por mostrarme siempre su constante apoyo no sólo en las gestiones académicas, sino sobre todo por estar siempre dispuestas a responder a todas las preguntas que me surgían. Al mismo tiempo a mis amigos polacos, por entender mis ausencias y animarme en cada momento.

A mis queridos padres sin cuyo apoyo no hubiera sido posible conseguir mis objetivos, por su cariño y comprensión, y por apoyarme siempre en todos los retos que me he propuesto. A mi hermana Zuza, que aunque está lejos siempre ha sabido aconsejarme, y por hacerme saber que puedo contar con su ayuda en cualquier momento.

A Michał, mi prometido, por su infinita paciencia, comprensión y sonrisa de cada día. Por aguantar mis largas horas delante del ordenador, por toda la confianza y optimismo ilimitado que me ha mostrado en estos últimos años.

A todos y por todo, mi más sincero agradecimiento.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	XV
RESUMEN	XVII
ABSTRACT	XIX
ABSTRAKT	XXI
INTRODUCCIÓN	1

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS	9
1.1 Dicotomía entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas.....	10
1.2 Teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas.....	12
1.2.1 El conductismo	12
1.2.2 El innatismo y la Gramática Universal	13
1.2.3 El interaccionismo.....	15
1.2.4 La lingüística cognitiva	16
1.3 Factores del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas.....	18
1.3.1 La edad	18
1.3.1.1 La influencia del periodo crítico en los diferentes componentes de la lengua.....	20
1.3.1.2 Periodo crítico frente a periodo sensible	21
1.3.1.3 Acceso a la GU en el aprendizaje de una L2/LE.....	22
1.3.1.4 Factores diferenciadores entre la adquisición de la lengua por los niños y los adultos	23
1.3.1.5 La relación entre el cerebro y el lenguaje.....	25
1.3.1.5.1 La neuroplasticidad	25
1.3.1.5.2 La lateralización cerebral.....	27
1.3.1.5.3 Activación de áreas cerebrales en la adquisición de L1 y en el aprendizaje de L2.	28
1.3.2 El contexto y la situación	29
1.3.3 El input	30
1.3.4 La transferencia	30
1.3.5 La motivación	31
1.3.6 Diferencias cognitivas	33

2.	EL ERROR EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DE LENGUAS	35
2.1	Análisis Contrastivo	35
2.1.1	Descripción del AC.....	35
2.1.2	Críticas del AC	37
2.1.3	Descripción del AE.....	38
2.1.4	Críticas del AE	42
2.1.5	Criterios y etapas del AE.....	42
2.2	Interlengua.....	43
2.2.1	Transferencia.....	47
2.2.2	Fosilización	48
2.2.3	Permeabilidad	49
2.2.4	Variabilidad.....	50
2.2.5	Sistematicidad	50
2.2.6	Simplificación.....	51
2.3	Clasificación de errores	51
2.4	La norma.....	55
2.5	La evaluación y la corrección del error	56
3.	EL ARTÍCULO ESPAÑOL	59
3.1	Definición del artículo.....	59
3.2	Forma de los artículos	66
3.3	El género y el número del artículo	69
3.4	Características y contextos de uso del artículo en español.....	70
3.4.1	El artículo determinado.....	71
3.4.1.1	Propiedades	73
3.4.1.1.1	El concepto de información consabida o conocida.....	73
3.4.1.1.2	El concepto de unicidad.....	75
3.4.1.1.3	Sentido genérico	78
3.4.1.1.4	Situaciones estereotipadas	78
3.4.1.1.5	Sustantivación (nominalización)	79
3.4.1.2	Contextos de uso.....	80
3.4.1.2.1	Usos anafóricos	81
3.4.1.2.2	Usos deícticos.....	82
3.4.1.2.3	Usos anafóricos asociativos.....	84
3.4.1.2.4	Usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos.....	84
3.4.1.2.5	Usos endofóricos	85
3.4.1.3	Relación del artículo determinado con los posesivos	87

3.4.1.4	<i>Relación del artículo determinado con los demostrativos</i>	89
3.4.1.5	<i>Relación del artículo determinado con los pronombres</i>	89
3.4.1.6	<i>La distribución sintáctica</i>	90
3.4.2	<i>El artículo neutro “lo”</i>	93
3.4.3	<i>El artículo indeterminado</i>	96
3.4.3.1	<i>Propiedades</i>	96
3.4.3.1.1	Referencia a un elemento representante de la clase	96
3.4.3.1.2	Designación de una subclase	97
3.4.3.1.3	Una parte de la entidad que no es parte única	97
3.4.3.1.4	Un equivalente a “algún” o “ningún”	98
3.4.3.2	<i>Contextos de uso</i>	99
3.4.3.2.1	Usos evaluativos o enfáticos	99
3.4.3.2.2	Usos genéricos	100
3.4.3.2.3	Valor de aproximación	100
3.4.3.2.4	Contextos presentativos o existenciales	101
3.4.3.2.5	Construcciones partitivas o pseudopartitivas	102
3.4.3.2.6	Locuciones cuantificadoras	103
3.4.3.2.7	Recategorización	103
3.4.3.2.8	Valor cuantitativo	104
3.4.3.2.9	Artículo indeterminado con predicados intensionales	105
3.4.3.2.10	Valor sustantivador	106
3.4.3.3	<i>Relación del artículo indeterminado con el pronombre indefinido</i>	106
3.4.3.4	<i>Relación del artículo indeterminado con el numeral</i>	107
3.4.3.5	<i>Distribución sintáctica</i>	108
3.4.4	<i>Los grupos escuetos</i>	109
3.4.4.1	<i>Propiedades y contextos de uso</i>	111
3.4.4.1.1	Designación de tipo o clase de entidad	111
3.4.4.1.2	Grupos escuetos con sustantivos continuos o discontinuos	112
3.4.4.1.3	Uso metalingüístico	114
3.4.4.1.4	Valor clasificador	114
3.4.4.1.5	Enumeración	115
3.4.4.2	<i>Distribución sintáctica</i>	115
3.5	<i>El artículo desde la perspectiva pragmática</i>	119
3.6	<i>El artículo en el PCIC y propuesta analítica de usos</i>	123
3.6.1	<i>Propuesta de esquema analítico de usos del artículo en español</i>	146

4. ANÁLISIS COMPARATIVO: ARTÍCULO ESPAÑOL Y DETERMINACIÓN EQUIVALENTE EN POLACO.....	169
4.1 Características generales de la lengua polaca.....	169
4.2 Análisis comparativo español y polaco	170
4.2.1 Contexto genérico.....	171
4.2.2 Concepto de definitud e indefinitud.....	172
4.2.3 Concepto de unicidad.....	177
4.2.4 Usos anafóricos	179
4.2.5 Introducción de entidades nuevas	180
4.2.6 Sustantivación / elipsis nominal	182
4.2.7 Usos deícticos	185
4.2.8 Usos evaluativos o enfáticos	187
4.2.9 Situaciones estereotipadas	188
4.2.10 Usos endofóricos	188
4.2.11 Designación de una subclase	189
4.2.12 Nombres propios	190
4.2.13 Recategorización	191
4.2.14 Clasificación.....	192
4.2.15 Instrumento y modo	194
4.2.16 El artículo neutro “lo”	195
4.2.17 Conclusiones	196

PARTE II: METODOLOGÍA

5. APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL	201
5.1 Preguntas e hipótesis de investigación	201
5.2 Presentación de la investigación.....	202
5.2.1 Sistema educativo en Polonia.....	204
5.2.2 Participantes y centros educativos.....	205
5.2.2.1 Liceum núm. VI de Ignacy Jan Paderewski de Poznań	206
5.2.2.1.1 Informantes GNN ₁	206
5.2.2.1.2 Informantes GNN ₂	207
5.2.2.2 Centro de Escuelas de Enseñanza General núm. IV de Józef Tischner de Poznań.	208
5.2.2.2.1 Liceum núm. XVII: grupos con ELE ampliado.....	208
5.2.2.2.1.1 Informantes GNN ₃	209
5.2.2.2.1.2 Informantes GNN ₄	209
5.2.2.2.2 Gimnazjum núm. XXVI con sección bilingüe	210

5.2.2.2.2.1	Informantes GNN ₅	210
5.2.2.2.3	Liceum núm. XVII: grupos de sección bilingüe.....	211
5.2.2.2.3.1	Informantes GNN ₆	212
5.2.2.2.3.2	Informantes GNN ₇	214
5.2.2.2.3.3	Informantes GNN ₈	215
5.2.2.3	Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań.....	217
5.2.2.3.1	Informantes GNN ₉	217
5.2.2.3.2	Informantes GNN ₁₀	218
5.2.2.3.3	Informantes GNN ₁₁	220
5.2.3	Variables	222
5.2.4	Diseño de las pruebas y el tratamiento experimental	224
5.2.4.1	Prueba de expresión escrita	224
5.2.4.2	Prueba de comprensión escrita	225
5.2.4.2.1	Test A1/A2	225
5.2.4.2.2	Test B1/B2.....	228
5.2.4.2.3	Test C1/C2.....	231
5.2.4.3	Análisis de datos.....	236
5.2.4.4	Transferencia de la LM	237
5.2.5	Reflexión sobre la enseñanza del artículo	238
6.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	239
6.1	Resultados de los grupos de informantes	242
6.1.1	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₁	243
6.1.2	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₁	245
6.1.3	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₂	246
6.1.4	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₂	248
6.1.5	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₃	249
6.1.6	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₃	251
6.1.7	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₄	252
6.1.8	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₄	254
6.1.9	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₅	255
6.1.10	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₅	257
6.1.11	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₆	258
6.1.12	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₆	260
6.1.13	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₇	261
6.1.14	Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN ₇	263
6.1.15	Resultados de la expresión escrita del grupo GNN ₈	264

6.1.16	<i>Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₈</i>	266
6.1.17	<i>Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₉</i>	267
6.1.18	<i>Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₉</i>	269
6.1.19	<i>Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₀</i>	270
6.1.20	<i>Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₁₀</i>	272
6.1.21	<i>Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₁</i>	273
6.1.22	<i>Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₁₁</i>	275
6.2	Expresión escrita: comparación de los grupos	276
6.3	Comprensión escrita: comparación de los grupos por niveles.....	280
6.3.1	<i>Nivel A1/A2</i>	281
6.3.2	<i>Nivel B1/B2</i>	282
6.3.3	<i>Nivel C1/C2</i>	283
6.4	Resultados de los grupos por usos del artículo por niveles	284
6.4.1	<i>Nivel A1/A2</i>	285
6.4.2	<i>Nivel B1/B2</i>	286
6.4.3	<i>Nivel C1/C2</i>	288
6.5	Contraste de hipótesis.....	290
6.5.1	<i>Variable de la edad</i>	290
6.5.1.1	<i>Expresión escrita</i>	290
6.5.1.2	<i>Comprensión escrita</i>	291
6.5.2	<i>Variable del número de horas de ELE cursadas</i>	292
6.5.2.1	<i>Expresión escrita</i>	292
6.5.2.2	<i>Comprensión escrita</i>	293
6.5.3	<i>Variable del nivel de la lengua del MCER</i>	295
6.5.3.1	<i>Expresión escrita</i>	295
6.5.3.2	<i>Comprensión escrita</i>	296
6.5.4	<i>Variable del tipo de actividad</i>	297

PARTE III: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

7.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	303
7.1	Respuestas a las preguntas de investigación.....	303
7.2	Discusión de otros resultados obtenidos.....	309
8.	CONCLUSIONES	311
8.1	Recapitulaciones.....	311
8.2	Alcance y limitaciones del estudio	315

8.3 Posibles líneas de investigación	317
BIBLIOGRAFÍA.....	321
SUMMARY	335
STRESZCZENIE	349

ANEXOS

ANEXO I: Artículo en el <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	367
ANEXO II: Cuestionario personal	377
ANEXO III: Pruebas de comprensión escrita por niveles	381
ANEXO IV: Transcripción de redacciones y codificación del artículo	389
ANEXO V: Datos de la prueba de expresión escrita por grupos	433
ANEXO VI: Datos de la prueba de comprensión escrita por grupos	479
ANEXO VII: Resultados estadísticos	549

ÍNDICE DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS

Tabla 1. Formas de los artículos en español.....	66
Tabla 2. El artículo determinado	134
Tabla 3. El artículo indeterminado	140
Tabla 4. El grupo escueto	145
Tabla 5. Usos compatibles e incompatibles del artículo en español.....	167
Tabla 6. Horas de ELE en el <i>Liceum</i> núm. VI de Poznań	206
Tabla 7. Informantes del GNN ₁	207
Tabla 8. Informantes del GNN ₂	208
Tabla 9. Horas de ELE nivel ampliado en el <i>Liceum</i> núm. XVII de Poznań	208
Tabla 10. Informantes del GNN ₃	209
Tabla 11. Informantes del GNN ₄	210
Tabla 12. Horas de ELE en <i>Gimnazjum</i> núm. XXVI con SB de Poznań.....	210
Tabla 13. Informantes del GNN ₅	211
Tabla 14. Horas de ELE sección bilingüe en el <i>Liceum</i> núm. XVII de Poznań.....	212
Tabla 15. Informantes del GNN ₆	214
Tabla 16. Informantes del GNN ₇	215
Tabla 17. Informantes del GNN ₈	216
Tabla 18. Horas de ELE en el 1º, 2º y 3º curso de Filología Hispánica UAM de Poznań	217
Tabla 19. Informantes del GNN ₉	218
Tabla 20. Informantes del GNN ₁₀	220
Tabla 21. Informantes del GNN ₁₁	221
Tabla 22. Distribución de los grupos que han participado en la investigación	222
Tabla 23. Usos del artículo en el test A1/A2.....	227
Tabla 24. Clasificación de usos del artículo en el test A1/A2.....	228
Tabla 25. Usos del artículo en el test B1/B2	230
Tabla 26. Clasificación de usos del artículo en el test B1/B2	231
Tabla 27. Usos del artículo en el test C1/C2	234
Tabla 28. Clasificación de usos del artículo en el test C1/C2	235
Tabla 29. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁	243
Tabla 30. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁	244
Tabla 31. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁	245
Tabla 32. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₂	246
Tabla 33. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₂	247
Tabla 34. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₂	248
Tabla 35. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₃	249
Tabla 36. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₃	250
Tabla 37. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₃	251
Tabla 38. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₄	252
Tabla 39. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₄	253
Tabla 40. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₄	254
Tabla 41. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₅	255
Tabla 42. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₅	256
Tabla 43. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₅	257
Tabla 44. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₆	258
Tabla 45. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₆	259

Tabla 46. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₆	260
Tabla 47. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₇	261
Tabla 48. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₇	262
Tabla 49. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₇	263
Tabla 50. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₈	264
Tabla 51. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₈	265
Tabla 52. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₈	266
Tabla 53. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₉	267
Tabla 54. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₉	268
Tabla 55. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₉	269
Tabla 56. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁₀	270
Tabla 57. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₁₀	271
Tabla 58. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁₀	272
Tabla 59. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁₁	273
Tabla 60. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₁₁	274
Tabla 61. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁₁	275
Tabla 62. Expresión escrita: medias de aciertos y errores de todos los grupos.....	276
Tabla 63. Expresión escrita: medias de aciertos de todos los grupos.....	277
Tabla 64. Expresión escrita: medias de errores de todos los grupos	278
Tabla 65. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2	281
Tabla 66. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel B1/B2.....	282
Tabla 67. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel C1/C2.....	283
Tabla 68. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2: parte 1	285
Tabla 69. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2: parte 2	285
Tabla 70. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2: parte 1.....	286
Tabla 71. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2: parte 2.....	287
Tabla 72. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2: parte 1.....	288
Tabla 73. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2: parte 2.....	288
Tabla 74. Expresión escrita: prueba de Spearman para la edad	290
Tabla 75. Comprensión escrita A1/A2: prueba de Pearson para la edad.....	291
Tabla 76. Comprensión escrita B1/B2: prueba de Pearson para la edad	292
Tabla 77. Expresión escrita: prueba de Pearson para el número de horas ELE	293
Tabla 78. Comprensión escrita A1/A2: prueba de Pearson para el número de horas ELE	294
Tabla 79. Comprensión escrita B1/B2: prueba de Pearson para el número de horas ELE.....	294
Tabla 80. Expresión escrita: comparación de los niveles del MCER.....	295
Tabla 81. Comprensión escrita: medias de los aciertos de grupos del nivel diferente	296
Tabla 82. Comparación del tipo de actividad en el nivel A1/A2	297
Tabla 83. Comparación del tipo de actividad en el nivel B1/B2.....	298
Tabla 84. Comparación del tipo de actividad en el nivel C1/C2.....	298
Tabla 85. Respuestas a las hipótesis nulas	305
Tabla 86. Aciertos y errores por usos del artículo por niveles	309
Ilustración 1. Dialectos idiosincrásicos: recogida de datos	45
Ilustración 2. Sistema educativo en Polonia.....	205
Ilustración 3. Esquema de la relación entre las variables	223

Gráfico 1. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₁	243
Gráfico 2. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₁	244
Gráfico 3. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₁	245
Gráfico 4. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₂	247
Gráfico 5. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN ₂	248
Gráfico 6. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₂	249
Gráfico 7. Diagrama de cajas GNN ₃	250
Gráfico 8. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₃	251
Gráfico 9. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₃	252
Gráfico 10. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₄	253
Gráfico 11. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₄	254
Gráfico 12. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₄	255
Gráfico 13. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₅	256
Gráfico 14. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₅	257
Gráfico 15. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₅	258
Gráfico 16. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₆	259
Gráfico 17. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₆	260
Gráfico 18. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₆	261
Gráfico 19. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN ₇	262
Gráfico 20. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₇	263
Gráfico 21. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₇	264
Gráfico 22. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN ₈	265
Gráfico 23. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₈	266
Gráfico 24. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₈	267
Gráfico 25. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN ₉	268
Gráfico 26. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₉	269
Gráfico 27. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₉	270
Gráfico 28. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN ₁₀	271
Gráfico 29. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₁₀	272
Gráfico 30. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₁₀	273
Gráfico 31. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN ₁₁	274
Gráfico 32. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN ₁₁	275
Gráfico 33. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN ₁₁	276
Gráfico 34. Expresión escrita: de medias de aciertos y errores de todos los grupos.....	277
Gráfico 35. Expresión escrita: medias de aciertos de todos los grupos.....	278
Gráfico 36. Expresión escrita: medias de errores de todos los grupos.....	279
Gráfico 37. Expresión escrita: porcentajes de totalidad de aciertos y errores de todos los grupos.....	280
Gráfico 38. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2.....	281
Gráfico 39. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel B1/B2.....	282
Gráfico 40. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2.....	284
Gráfico 41. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2.....	285
Gráfico 42. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel A1/A2.....	286
Gráfico 43. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2.....	287
Gráfico 44. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel B1/B2.....	288
Gráfico 45. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2.....	289
Gráfico 46. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel C1/C2.....	289
Gráfico 47. Expresión escrita: línea de tendencia entre los grupos con el nivel MCER diferente.....	295
Gráfico 48. Comprensión escrita: medias de los aciertos de grupos del nivel diferente.....	296

Gráfico 49. Comparación del tipo de actividad en el nivel A1/A2	297
Gráfico 50. Comparación del tipo de actividad en el nivel B1/B2.....	298
Gráfico 51. Comparación del tipo de actividad en el nivel C1/C2.....	299

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

AC	Análisis Contrastivo
AE	Análisis de Errores
ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
CD	Complemento Directo
DAL	Dispositivo de Adquisición del Lenguaje
DT	Desviación típica
ELE	Español como lengua extranjera
GNN	Grupo de no nativos
GU	Gramática Universal
HNN	Hablante no nativo
IC	Instituto Cervantes
IL	Interlengua
MCP	Memoria a corto plazo
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
MLP	Memoria a largo plazo
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
RAE	Real Academia Española
SN	Sintagma nominal
SB	Sección bilingüe
UAM	Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es llevar a cabo un análisis de errores del uso del artículo español por los alumnos polacos de ELE. Se presentan las teorías del aprendizaje y la adquisición de lenguas junto con los factores que pueden influir en estos dos procesos cognitivos; en particular, los que tratan la edad como factor determinante en la adquisición de la lengua. Se presenta este proceso cognitivo como capacidad determinada biológicamente en los seres humanos y, por tanto, se adopta la concepción neurocientífica del lenguaje. Se destaca también la importancia del error en la *interlengua* y se describen los procedimientos para llevar a cabo el análisis de errores (AE). Se ha escogido el artículo como el elemento gramatical base de esta investigación, un determinante que constituye una categoría ausente en polaco. Se describen las propiedades del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto, a partir de fuentes principales, entre otras, RAE (2010a, 2010b) y Leonetti Jungl (1999a), así como el PCIC, focalizando el uso del artículo español en los diferentes contextos con indicación de compatibilidad y de incompatibilidad. Para realizar el AE se han seleccionado once grupos diferentes, compuestos por un total de 192 alumnos pertenecientes a cuatro diferentes centros educativos polacos (centros de enseñanza obligatoria y universitaria), a los que se ha sometido a dos pruebas: la primera, consistente en la elaboración de un texto de composición libre (expresión escrita inconsciente); y la segunda basada en la compleción de un texto con formas del artículo (comprensión escrita consciente). Se aplicaron pruebas de significación estadística con el fin de comprobar si existe correlación entre las variables independientes (la edad, el número de horas de ELE cursadas, el nivel de la lengua del MCER, el tipo de actividad realizada) y la variable dependiente que es el número de aciertos en el uso del artículo. Los resultados del análisis desvelan que la variable de la edad no constituye un factor determinante en ninguna de las tareas realizadas. Con respecto al número de horas de ELE cursadas, se ha confirmado la hipótesis de que dicha variable influye en el número de aciertos en la actividad de expresión escrita inconsciente, pero resulta estadísticamente insignificante en la tarea de comprensión escrita consciente. Se han encontrado también diferencias en función del nivel del MCER: el número de aciertos es mayor en alumnos que tienen nivel de la lengua más alto. Los alumnos demuestran menor conocimiento consciente del artículo en comparación con el conocimiento inconsciente: los resultados relevan que la tarea de expresión escrita inconsciente presenta mayor número de aciertos en el uso del artículo español. Se describen a su vez los contextos de uso en los que los alumnos han cometido más y menos errores en la actividad de comprensión escrita:

destaca el número de aciertos en contextos genéricos en los niveles A1/A2 y B1/B2, así como en contextos de definitud/indefinitud en el C1/C2. Por el contrario, los errores más frecuentes aparecen en el uso clasificador en el nivel A1/A2, en la expresión de instrumento y modo en el B1/B2, y en la introducción de entidades nuevas en el C1/C2. Con respecto al tipo de error (por omisión, por falsa elección o por adición) más frecuente, en la tarea de expresión escrita inconsciente el mayor número se ha observado en los errores de omisión del artículo determinado; mientras que en la actividad de comprensión consciente prevalecen los errores por adición. Las conclusiones de la investigación confirman que el artículo español constituye un elemento complejo en todos los niveles del MCER para los alumnos polacos de ELE.

ABSTRACT

The main purpose of this research project is to carry out the error analysis of the use of the Spanish article by Polish students learning Spanish as a Foreign Language (SFL). Within this paper's theoretical framework, theories of language learning and language acquisition are presented along with the factors that can influence these two cognitive processes. Age is emphasised as the main factor in determining language acquisition. This cognitive process is introduced as an innate ability found in humans, and therefore for this research project, it was decided to adopt a neuroscientific conception of language. The significance of the error in the *interlanguage* and the procedures for carrying out error analysis are demonstrated. The Spanish article has been chosen as a key grammatical category for this research, as it is a determiner which does not exist in Polish. Several sources were used, including but not limited to the *Real Academia Española* (RAE 2010a, 2010b), Leonetti Jungl (1999a) and the Cervantes Institute Curriculum Plan (PCIC), to help understand the properties of the definite and indefinite article as well as the absence of the article ("zero article"). The use of the Spanish article in various contexts was investigated indicating the compatibilities and incompatibilities. In order to carry out the error analysis, a total of 192 students from eleven different classes and four different educational institutions (compulsory and higher educational levels) have been selected. The students were asked to complete two tasks: one was to write a paragraph of free composition (the unconscious use of the article in written expression) and another task was to fill-in the missing article in a given text (the conscious use of the article in written comprehension). The collected data was analysed using statistical significance tests, to check if there is a correlation between the independent variables (age, number of hours of SFL completed, level of language as defined by *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) and type of activity) and the number of correct answers of the use of the Spanish article. The results revealed that age does not constitute a determining factor in any of the tasks performed. With regard to the number of hours of SFL, it was confirmed that this variable influences the number of correct answers in the unconscious written expression task, but it turned out to be statistically insignificant in the conscious written comprehension task. The CEFR level of language was also found to influence the ability to use the article correctly – the number of correct answers was higher in participants who had a higher CEFR level. The results show that the students make fewer mistakes when using the article unconsciously – it was found that participants made fewer errors when writing a paragraph than when asked to fill in the missing article. The analysis

revealed in which context the majority of the mistakes were made in the written comprehension task. Most of the correct answers were observed in the generic use of the article in levels A1/A2 and B1/B2, and in the definite and indefinite use in level C1/C2. On the other hand, the most frequent errors were found in the classifier use in A1/A2, in the instrument and mode expression in B1/B2, and in the introduction of new entities in level C1/C2. Additionally, the undertaken tasks demonstrate what types of article-use errors are most frequent (omission, wrong selection or addition of the article). In the unconscious written expression task, the most frequent error is the omission of the definite article, while in conscious written comprehension task, the highest percentage of errors are that of the addition of the article. The research conclusions show that the Spanish article constitutes a complex element for Polish students of SFL at all CEFR levels.

ABSTRAKT

Głównym celem niniejszej pracy badawczej było przeprowadzenie analizy błędów w użyciu rodzajnika hiszpańskiego popełnianych przez osoby narodowości polskiej uczące się języka hiszpańskiego jako języka obcego. W części teoretycznej opisane zostały procesy uczenia się i przyswajania języka wraz z czynnikami mającymi na nie istotny wpływ, w szczególności takimi jak wiek, który wydaje się być decydujący w akwizycji języka. Proces ten ukazany został jako biologiczna zdolność gatunku ludzkiego i dlatego też w opisie umiejętności mówienia (język) wykorzystano perspektywę neuronauk. Przedstawione zostało również znaczenie błędu w *międzyjęzyku* (*interlanguage*), a także opisano procedury przeprowadzenia analizy błędów. Głównym przedmiotem zainteresowania w pracy został rodzajnik hiszpański – określnik, niewystępujący w języku polskim. Właściwości rodzajnika określonego oraz nieokreślonego, a także braku rodzajnika opisane zostały na podstawie różnych źródeł, m. in. *Real Academia Española* (RAE 2010a, 2010b), Leonetti Jungl (1999a), jak również Planu Nauczania Instytutu Cervantesa, ze wskazaniem na (nie)kompatybilne użycie rodzajnika w różnych kontekstach. W przeprowadzeniu analizy błędów wzięło udział 11 grup złożonych ze 192 uczniów należących do czterech różnych polskich instytucji szkolnictwa obowiązkowego i wyższego. Respondenci zostali poddani dwóm testom – pierwszy polegał na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej na zadany temat (nieświadome użycie rodzajnika), a drugi na uzupełnieniu tekstu odpowiednimi formami rodzajnika (świadome użycie). Otrzymane wyniki poddane zostały testom istotności statystycznej w celu sprawdzenia czy istnieje zależność pomiędzy zmiennymi niezależnymi (wiek, odbyta liczba godzin zajęć z języka hiszpańskiego, poziom języka zgodnie z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ), rodzaj zadania) a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika. Wyniki badań wskazują, że wiek nie stanowi istotnego czynnika w żadnym z zadań. W przypadku liczby odbytych godzin zajęć językowych, potwierdzona została hipoteza, że zmienna ta stanowi wpływowy czynnik w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej, niemniej jednak jest ona statystycznie nieistotna w przypadku uzupełniania tekstu formami rodzajnika. Istnieje także statystyczna zależność pomiędzy poziomem ESOKJ a liczbą poprawnie udzielonych odpowiedzi – im wyższy poziom mają uczniowie, tym więcej poprawnych odpowiedzi udzielają. Wyniki wykazały również, że uczniowie popełniają mniej błędów używając rodzajnika nieświadomie – zaobserwowano większą liczbę prawidłowych odpowiedzi w przypadku zadania polegającego na zredagowaniu tekstu. Opisane zostały także konteksty użycia rodzajnika, w których

uczniowie popełnili najmniej i najwięcej błędów w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu – najwięcej poprawnych odpowiedzi zaobserwowano w użyciu generycznym na poziomach A1/A2 i B1/B2, oraz w kategorii określoności/nieokreśloności na poziomie C1/C2. Natomiast największą ilość błędów odnotowano w przypadku klasyfikacji na poziomie A1/A2, w określaniu narzędzia i sposobu na poziomie B1/B2, a także przy wprowadzaniu nowych elementów na poziomie C1/C2. W odniesieniu do najczęściej popełnianego rodzaju błędu (błędne pominięcie, błędny wybór lub błędne dodanie rodzajnika), w zadaniu polegającym na zredagowaniu tekstu najczęściej zaobserwowanym błędem jest błąd pominięcia rodzajnika określonego, natomiast w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu przeważają błędy dodania rodzajnika. Wyniki badania wskazują, że rodzajnik stanowi złożony element dla polskich słuchaczy uczących się języka hiszpańskiego na wszystkich poziomach ESOKJ.

INTRODUCCIÓN

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es una amplia área de investigación que estudia el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), es decir, el proceso de apropiación de una lengua que no es la lengua materna (LM) del aprendiente. Uno de los campos que engloba es el área de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, en la que se enmarca la presente tesis doctoral titulada *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. La investigación persigue un objetivo doble: (1) estudiar el actual estado de la cuestión, tanto en lo que respecta a las teorías de aprendizaje de lenguas en general, como en lo que concierne al artículo en particular; (2) analizar los errores en el uso del artículo español por parte de hablantes polacos. En este punto, cabe resaltar que el español y el polaco pertenecen a familias de lenguas completamente distintas cuyos sistemas difieren enormemente. Sin embargo, entre todos los obstáculos que esto supone, sin lugar a dudas, la carencia del artículo en la lengua polaca es uno de los mayores problemas a los que un alumno polaco se enfrenta a la hora de aprender español.

A pesar de que en los últimos años la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha adquirido un enfoque comunicativo, las clases de lengua con frecuencia están centradas, parcial o totalmente, en la gramática. Muchas de las nociones se explican de modo explícito y se dedican muchas horas para su práctica; sin embargo, ciertos elementos gramaticales que, aun siendo esenciales y de uso frecuente, se obvian tanto por parte de los profesores como de los alumnos. Entre ellos se encuentra el artículo español, determinante sobre el que se reflexiona relativamente poco en clase de ELE, subestimando o incluso ignorando el hecho de que en muchos casos contribuye a la correcta comprensión y la producción de mensajes. Al carecer de este elemento gramatical en su LM, los aprendices polacos se encuentran con acusadas dificultades para entender su naturaleza y sus diferentes usos. Además, se trata de una partícula que por sí misma presenta cierta complejidad y que está presente prácticamente desde las primeras clases de ELE en todos los niveles de referencia de la lengua del *Marco Común Europeo de Referencia de Enseñanza de Lenguas* (MCER), así como en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

El artículo carece de significado referencial preciso, sin embargo, gracias a él expresamos si el referente al que aludimos constituye o no un dato accesible al interlocutor; es decir, nos proporciona información sobre si el hablante (y/o su oyente) tiene o no una imagen

mental sobre dicho referente. Por tanto, el uso incorrecto del artículo puede producir malentendidos en el intercambio de enunciados entre hablantes.

La razón de escoger este determinante como tema central del presente trabajo no solo reside en la dificultad que presenta para los alumnos de ELE, sino también en el hecho de que no exista una gran variedad de trabajos contrastivos entre el polaco y el español sobre esta categoría gramatical que abarquen toda su complejidad. Asimismo, este trabajo podría servir de base para un futuro estudio multidisciplinar sobre el artículo. La posibilidad de ir más allá de un análisis cualitativo y cuantitativo de datos para llevar a cabo un proyecto con un enfoque neurocientífico y neurodidáctico, asegura una posible contribución a la eficacia del proceso de aprendizaje del artículo español por los alumnos de ELE.

El presente trabajo de investigación integra un acercamiento descriptivo, contrastivo y analítico del artículo español en el marco de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Se ha tomado como referencia la descripción de las propiedades y los usos del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto, presentada por Leonetti Jungl (1999a), la RAE (2010a, 2010b), Matte Bon (1995), así como el PCIC (2006). Se presenta la metodología empleada para proceder al Análisis de Errores (AE) de las producciones (*interlengua*) de nuestros informantes, alumnos polacos de ELE, así como la identificación de errores, su descripción y clasificación. También se relaciona y se mide la influencia que tienen las variables consideradas en el número de aciertos observados en las pruebas.

Los objetivos principales del estudio son los siguientes:

- 1) Concienciar sobre la importancia y la complejidad del artículo español (determinado, indeterminado y grupo escueto) en los diferentes niveles del MCER;
- 2) Presentar una visión más amplia e integral de los usos del artículo español en función de los diferentes contextos en los que puede aparecer, con la indicación de sus compatibilidades e incompatibilidades;
- 3) Analizar los errores más frecuentes en el uso del artículo español que cometen los alumnos polacos de ELE según el contexto de uso, y el nivel de lengua;
- 4) Identificar qué tipo de error, según el criterio descriptivo o de estrategias, es el más frecuente: por omisión, por falsa elección o por adición;

- 5) Estudiar las cuatro variables (edad, número de horas de ELE, nivel del MCER y tipo de actividad) y su influencia en el uso del artículo (número de aciertos) en tareas de producción escrita inconsciente y comprensión escrita consciente;
- 6) Esbozar un esquema de interpretación para la realización de un estudio multidisciplinar sobre el artículo español: investigación neurocientífica de la actividad neuronal-cognitiva que subyace a los procesos de comprensión y expresión lingüística (en este caso del artículo) y, finalmente, presentar una propuesta neurodidáctica basada en los datos recogidos.

El trabajo se estructura en tres partes: Parte I, *Marco teórico*, que consta de cuatro capítulos; Parte II, *Metodología*, dividida en dos capítulos, consistente de una parte práctica cuyo objetivo es el de llevar a cabo el AE del artículo español; y finalmente, Parte III, *Discusión de resultados y conclusiones*, que consta de dos capítulos en los que a modo de resumen se analizan los datos obtenidos en la investigación.

El capítulo 1 *Adquisición y aprendizaje de lenguas* constituye un acercamiento teórico a las diferentes teorías y estudios realizados sobre el tema del aprendizaje y la adquisición de lenguas. En esta aproximación teórica se presenta la LM como capacidad innata y genéticamente programada en los seres humanos. Junto a esta descripción se detallan los diferentes factores que pueden influir en estos dos procesos cognitivos. Se pone especial énfasis en el factor etario, puesto que resulta fundamental para distinguir los dos procesos de la apropiación de la lengua siendo, por consiguiente, una de las variables consideradas en la parte experimental. Se complementa este apartado con algunos datos neurocientíficos sobre neuroplasticidad, lateralización de funciones cerebrales y diferente activación neuronal en caso del procesamiento de la LM y LE.

En el capítulo 2 *El error en los procesos de aprendizaje/adquisición de lenguas*, se presentan dos enfoques sobre el error: el Análisis Contrastivo (AC) y la evolución experimentada para dar paso al Análisis de Errores. Dentro del AE los errores ya no se perciben como algo negativo, sino que se consideran un elemento “integral” en el proceso de aprendizaje y constituyen una señal de progreso o estancamiento (fosilización). Se explica también el concepto de *Interlengua*, o dialecto idiosincrásico, que hace referencia a las diferentes etapas de adquisición de una LE/L2 por parte del alumno. Se propone la clasificación de errores en función de los diferentes criterios adoptados (gramatical, lingüístico, comunicativo, pedagógico, etc.) lo cual resulta fundamental para llevar a cabo el AE. El capítulo se cierra con una reflexión sobre la evaluación y la corrección de errores con

ideas metodológicas que fomentan la autorreflexión del alumno y una subsanación de errores más eficaz.

El capítulo 3 *El artículo español*, central en el trabajo, describe la complejidad del artículo español, determinado, indeterminado y de grupo escueto junto con sus propiedades y contextos de uso. Para tal fin son fundamentales, entre otros estudios y fuentes: Alarcos Llorach (1982 [1970]); Coseriu (1989 [1962]); Garachana Camarero (2008); Garrido (1996); Iturrioz Leza (1996); Laca (1999); Leonetti Jungl (1999a); Matte Bon (1995); RAE (2010a y 2010b); Spitzová (1983 y 1984). A modo de recapitulación, se recogen las propiedades de los diferentes tipos de artículo en tres tablas diferenciadas, así como se presenta una tabla integral en la que se detallan los diferentes contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto, indicando los usos compatibles y los incompatibles. Dicho panorama global resulta esencial, puesto que en varios contextos hay más de un uso posible (y gramaticalmente correcto), pero en función del uso del artículo determinado, indeterminado o grupo escueto se observan distintos matices de significado y varía la percepción del referente (específico frente a inespecífico; determinado frente a indeterminado, único o uno de varios posibles dentro del contexto, etc.). Esta “catalogación”, por tanto, constituye una sistematización integral de los usos.

En el capítulo 4 *Análisis comparativo: artículo español y determinación equivalente en polaco* se presentan, desde una perspectiva contrastiva, los diferentes contextos de uso del artículo español con sus respectivas representaciones en polaco. A modo de introducción, se ofrece una descripción general de la lengua polaca en la que se resaltan las diferencias con respecto al español. A continuación se detallan los diferentes contextos de uso del artículo español y se describen los distintos mecanismos lingüísticos que utilizan los polacos para expresar las propiedades de este determinante en español. Dentro de esta serie de enunciados, hay algunos en los que sí se puede observar el uso de algunas estrategias particulares; no obstante, también se ofrecen ejemplos en los que no se percibe ninguna marca del artículo, puesto que teniendo en cuenta que el polaco carece de él, resulta difícil encontrar un sustituto perfecto.

El capítulo 5 *Aproximación experimental* tiene como objetivo realizar el AE del artículo español y estudiar si las variables escogidas influyen o no en los resultados obtenidos (número de aciertos en el uso del artículo español). Las variables seleccionadas son las siguientes: la edad, el número de horas de clases de ELE cursadas, el nivel de español según el MCER y el tipo de actividad (producción escrita inconsciente y comprensión escrita

consciente). Con este fin se han formulado las siguientes preguntas de investigación junto con sus respectivas hipótesis alternativas:

1. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

2. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos en la tarea de comprensión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

3. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

4. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de comprensión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

5. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del nivel de la lengua del MCER? Es decir, ¿existe alguna correlación entre el nivel del MCER y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que tienen nivel del MCER superior, por tanto, el nivel de la lengua del MCER constituye un factor influyente.

6. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español dependiente del tipo de actividad realizada (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente)? Es decir, ¿existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos en el uso del artículo español según el tipo de actividad?

Ha: El número de aciertos será mayor en la actividad de producción escrita inconsciente, por tanto, el tipo de actividad (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente) constituye un factor influyente.

En este capítulo se describe también el diseño de la investigación, se detalla el perfil de los participantes y de los centros a los que pertenecen; en qué consisten las pruebas y el tratamiento experimental. En el estudio de AE han participado 192 alumnos de 11 grupos diferentes (siendo todos alumnos de grupos reales) pertenecientes a cuatro centros educativos diferentes. Todos los participantes son de nacionalidad polaca y su única LM es el polaco.

El capítulo 6 *Análisis de resultados* comprende el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores detectados en las producciones de las personas entrevistadas en función de las dos pruebas realizadas. Primero se presentan los resultados de los grupos por separado, después se comparan los diferentes grupos y los usos del artículo por niveles de referencia. A continuación se presentan los test de significación estadística para analizar si existe correlación entre las cuatro variables y el número de aciertos con el fin de aceptar o rechazar las hipótesis propuestas.

En el capítulo 7 *Discusión de resultados* se detallan las respuestas a las preguntas de investigación (y las hipótesis nulas) y se describen otros datos relevantes obtenidos en la parte práctica del estudio.

En el capítulo 8 *Conclusiones* se presentan los resultados y las recapitulaciones finales del trabajo; se definen el alcance y las limitaciones del estudio, y se especifican las posibles líneas de investigación que podrían derivarse de los resultados obtenidos.

Finalmente, tras la bibliografía y las fuentes electrónicas consultadas, los Anexos incluyen: el fragmento del PCIC dedicado al artículo, el cuestionario personal completado por los participantes, las pruebas de comprensión escrita por niveles, las transcripciones de las redacciones con la codificación del artículo, los datos recogidos de las pruebas de expresión escrita y de comprensión escrita por grupos, y los resultados estadísticos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

1. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

Está científicamente demostrado que el cerebro de los seres humanos, después de su evolución en 2,5 millones de años que ha llevado al lenguaje, se diferencia del de los animales por poseer la capacidad de hablar (Paredes Duarte y Varo Varo 2006: 113 y ss.). Pinker (1994: 19, 266) se muestra a favor de la teoría evolucionista que afirma que las habilidades aprendidas (en nuestro caso, el lenguaje), con el tiempo y en un ambiente estable, se convierten en innatas y que el lenguaje es una “adaptación biológica para comunicar información”. Hurford (1991: 172), por su parte, considera la capacidad de adquisición del lenguaje por los seres humanos como un proceso de adaptación que surgió como consecuencia de la presión selectiva de su utilidad. Explica que la capacidad de adquirir el lenguaje en la edad temprana surge como consecuencia de la selección natural: cuanto más largo sea el periodo en el que el individuo posea el lenguaje nativo, disfrutará de más beneficios a lo largo de la vida (1991: 166).

Piaget y Vigotsky, entre otros, coinciden en la estrecha relación entre el lenguaje y el pensamiento (Martín Martín 2004: 262 y ss.). Luria (1984: 104 y ss.), siguiendo las teorías de Vigotsky (1987 [1943]), mantiene que el lenguaje interior (que nace de la comunicación, acto social que tiene lugar entre el adulto y el niño en los primeros años de vida) es la base del pensamiento y, además, que ese lenguaje interior regula la conducta humana y explica el acto voluntario de las personas.

(...) el desarrollo de la acción voluntaria del niño comienza con un acto práctico que el niño realiza por indicación del adulto. En la etapa siguiente comienza él mismo a utilizar su propio lenguaje externo (...), finalmente en el estadio posterior del desarrollo, este lenguaje externo del niño se «interioriza», se vuelve lenguaje interno que toma la función de regulación de la conducta. (...) De esta forma surge la acción voluntaria consciente del niño, mediatizada por el lenguaje. (Luria 1984: 108)

Asimismo, Pinker sostiene que las personas utilizamos el lenguaje del pensamiento o idioma “mentalés” cuando pensamos (y no las diferentes lenguas, como el español o el polaco); hacemos uso de diferentes mecanismos cerebrales con el fin de formular las ideas que queremos transmitir, a veces muy complejas, para luego transformarlas en palabras adecuadas y organizarlas correctamente en mensajes (1994: 85). El lenguaje es un procedimiento mental que resulta del fuerte vínculo que existe entre la estructura cognitiva y la neuronal, por lo que actualmente se habla del aspecto biológico del lenguaje, inherente a la

condición humana. Bates *et al.* (1992: 70) consideran la integración, la coevolución y el codesarrollo del lenguaje y el cerebro humano.

La complejidad del proceso de comprensión y producción del lenguaje no puede explicarse solo desde un punto de vista biológico, porque en su adquisición y en su desarrollo intervienen variables educacionales, idiomáticas y culturales (Ortiz Alonso 2009, Regueiro Rodríguez 2011: 40), que exigen para su comprensión del concurso de otras ciencias, cuyas áreas de estudio se interrelacionan: la lingüística, la psicolingüística, la neurolingüística, la sociolingüística, la psicología, la neurología, etc. Todas ellas, desde sus específicas perspectivas, permiten abarcar la compleja relación entre el lenguaje y el cerebro, y comprender los procesos de adquisición de lenguas.

1.1 Dicotomía entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas

Tanto los términos *adquisición* como *aprendizaje* hacen referencia a la interiorización de las reglas de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE). Entre las diferentes teorías sobre ambos conceptos, destaca la de Stephen Krashen (1992), su *hipótesis de adquisición-aprendizaje*, en la que establece una rígida distinción entre los dos procesos (Baralo 1999: 58 y ss., Muñoz Liceras 1996: 43). La adquisición se relaciona con la competencia y alude a un proceso inconsciente, espontáneo, cuando el aprendiz entra en contacto con la lengua en un entorno de inmersión; por lo que muchos lingüistas reservan este término para designar el proceso de apropiación de la lengua materna (LM) por niños pequeños que es un proceso subconsciente. Por el contrario, el aprendizaje se relaciona con la actuación y es un proceso consciente, sistemático y generalmente guiado por un profesor que enseña las reglas de la L2/LE de una forma explícita (también el conocimiento sobre la lengua), y que no se lleva a cabo a través del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL). Por tanto, la adquisición enfoca a la comunicación (significado); mientras que el aprendizaje, a la forma. En relación con el aprendizaje de lenguas por los adultos, Krashen (1992) en la *hipótesis del orden natural* afirma que las personas aprenden las estructuras de la lengua al igual que los niños adquieren la LM, en el orden determinado con pequeñas variaciones (considerando que las reglas no se adquieren de las más simples a las más complejas). Krashen, en *El Modelo del Monitor y la actuación de los adultos en L2* (1992), sostiene que los hablantes poseen los dos sistemas, consciente e inconsciente (lo que constituye la competencia dual), pero independientes y sin posibilidad de interrelación. Destaca la importancia del tiempo en las actuaciones de los alumnos, que cometerán menos errores en la

expresión escrita que en la oral (que es espontánea) puesto que disponen de tiempo suficiente para reflexionar, monitorizar y corregir su producción. Sostiene también que el proceso de aprendizaje funciona como “monitor” (*hipótesis del monitor*) que controla conscientemente, hace reflexionar y permite realizar autocorrecciones (por lo que la conducta es menos fluida que en la adquisición). De esta forma, es posible modificar el *output*¹, siempre que se cumplan determinadas condiciones: la producción debe enfocarse más hacia la forma que hacia el contenido, el hablante debe conocer las reglas gramaticales y, finalmente, debe disponer de tiempo.

Frente a esta hipótesis, Muñoz Liceras (1996: 43) afirma que este modelo no permite que los datos aprendidos de forma explícita pasen al conocimiento implícito. Como posibles soluciones a este problema, cita los trabajos de Bialystok (1978) y McLaughlin (1978): el primero propone la práctica como el mecanismo que permite el paso de lo aprendido a lo adquirido; mientras que el segundo, en vez de hablar de dicotomía de procesos, prefiere hablar de procesos controlados y automáticos, así como de la memoria a corto y a largo plazo. La memoria a largo plazo (MLP) almacena datos adquiridos y funciona gracias a procesos cognitivos que son automáticos (McLaughlin 1978). Al contrario, los controlados, individuales para todos los adultos, permiten el paso de información de la memoria a corto plazo (MCP) a la MLP y hacen uso del proceso de monitor. En definitiva, McLaughlin considera que los procesos controlados son previos a los automáticos en el proceso de adquisición de una L2/LE.

Actualmente, con mucha frecuencia, se habla del proceso mixto de adquisición-aprendizaje, sobre todo en el caso de aprendices que van a estudiar la lengua meta al país nativo donde, en entorno de inmersión lingüística, entran en contacto con hablantes nativos (adquisición) y al mismo tiempo en clases de lengua reciben instrucción formal y explícita (aprendizaje).

“En condiciones normales la adquisición del niño tiene un *éxito total en todos los casos*; el éxito –y no total– en el aprendizaje de una L2 por parte de un adulto se limita a una reducida minoría” (Martín Martín 2004: 266). Cuanto más temprano empieza el proceso de aprendizaje de L2/LE, mayores niveles de éxito en el dominio de la lengua se observan; los adultos alcanzan menores niveles en comparación con los niños (Hurford 1991: 163). Todos los niños, independientemente del origen y del entorno en el que crecen, adquieren y llegan a

¹ El *output* o el educto hace referencia a la salida de datos, es decir, a la producción de la lengua por parte del hablante nativo o aprendiz de la L2/LE (Martín Peris 2008, s.v. *educto*)

dominar perfectamente la LM a la misma edad y de una manera homogénea y similar (Anderson y Lightfoot 2000: 698); es decir, la adquisición es un proceso efectivo, excepto en casos patológicos. No obstante, el proceso de aprendizaje de los adultos es muy variado y los resultados están sujetos a diversos factores interdependientes como el *input*², el contexto de aprendizaje, los factores internos como la LM (que constituye el conocimiento previo de los adultos), el conocimiento del mundo, la edad, la personalidad, los aspectos cognitivos, etc.

1.2 Teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas

A lo largo de los años han surgido diferentes teorías sobre la adquisición de la lengua, algunas de las cuales se suplementan, otras resultan contrapuestas. A continuación, se mencionan las más importantes para el presente trabajo.

1.2.1 El conductismo

El conductismo, con sus seguidores, entre otros, Burrhus Frederic Skinner (1957), desarrollado en los años sesenta del siglo XX, postulaba que el fundamento del aprendizaje era la repetición de acciones hasta llegar a transformarlas en hábitos. Este mecanismo transformatorio basado en el proceso de estímulo – respuesta – refuerzo (positivo o negativo) consistía en el ensayo cuya finalidad era eliminar los errores que se consideraban negativos. Las teorías conductistas sostenían que los niños imitaban los sonidos producidos por las personas adultas hasta automatizar las respuestas, que todo el proceso de adquisición-aprendizaje se asentaba en los estímulos del entorno, dado que los seres humanos nacían sin ninguna dotación genética para el lenguaje, es decir, lo que más importaba era la cantidad y la calidad del *input* al que estaban expuestas las personas.

Investigaciones posteriores cuestionaron las teorías conductistas, puesto que en los estudios con niños de menos de cuatro años se comprobó que su lenguaje no se basaba en la imitación ni en la repetición literal de los enunciados de las personas adultas. Los lingüistas se dieron cuenta de que los errores cometidos por los niños eran indicativos de la existencia de un sistema innato gracias al que todos adquirirían la LM de la misma forma (entre otros, los niños recurren a la sobregeneralización de reglas, es decir, al empleo de la regla de formación de los verbos regulares en caso de los irregulares: **rompido* en vez de *roto*, **ponido* en vez de *puesto*, **sostenió* en vez de *sostuvo*, etc.) (Pinker 1994: 302). La “prueba de *wug*” corrobora la teoría de que los niños no imitan el lenguaje de sus padres: se pidió a los niños que crearan

² El *input* o el aducto es la lengua oral o escrita proporcionada al niño o alumno adulto en el proceso de adquisición o aprendizaje de la lengua (Martín Peris 2008, s.v. *aducto*)

el plural de una palabra desconocida e inventada, “wug”, y, sin dificultad alguna, añadieron la “s” al final (“wugs”) conforme las reglas de formación de plural. No habían oído la palabra en plural, ya que no existe, y aplicaron las normas lingüísticas que ya conocían (Berko 1958). Considerando estas pruebas contra las hipótesis del conductismo, se llevaron a cabo otras investigaciones y surgieron nuevas teorías sobre la adquisición.

1.2.2 El innatismo y la Gramática Universal

El innatismo, frente al conductismo, sostiene que los niños poseen conocimientos abstractos de la lengua que les permiten emitir producciones que no se basan sólo en la mera repetición. El *input* que reciben muchas veces no está claro e incluso puede ser confuso; además, los padres no corrigen desde el punto de vista formal a sus hijos. “Lo llamativo del proceso es que las combinaciones de palabras que produce [el niño] no pertenecen al habla de los adultos, pero manifiestan siempre un orden sintáctico que permite su interpretación semántica” (Baralo 1999: 17). Es más, los niños son capaces de construir enunciados no oídos previamente, lo que demuestra que la adquisición no es un proceso mecánico de repetición, sino que el lenguaje de los seres humanos es generativo y creativo y sigue las reglas mentales (Pinker 1994: 136). Pinker (1994: 307) sostiene que los niños observan el lenguaje pasivamente, no lo aprenden de memoria, puesto que serían incapaces de memorizar todo lo que oyen en la infancia, sino que están absorbiendo el *input* para construir los mecanismos que les permitan crear oraciones no oídas previamente. Los niños no pueden evitar que ocurra la adquisición del lenguaje, es un proceso inconsciente, como un “instinto”.

Noam Chomsky (1959) refuta las hipótesis del conductismo, confirmando que los seres humanos están dotados de una base genética, innata e independiente que posibilita la adquisición de las lenguas. Esta programación biológica para el lenguaje explica la universalidad del proceso, que se asimila a habilidades como andar o ver, y justifica la semejanza de la organización cerebral entre el lenguaje hablado y el de signos. Chomsky afirma que esta capacidad de percibir y procesar el *input* es posible gracias a la Gramática Universal (GU) accesible a través del Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL)³, el “órgano mental para la gramática” (Bates *et al.* 1992: 74). La característica fundamental de la GU es que está constituida por un número finito de elementos distintivos (también representado en un espacio finito del cerebro) y que capacita al individuo para crear un número infinito de oraciones, antes no oídas (Benítez Burraco 2008: 49, Anderson y Lightfoot

³ *Language Acquisition Device* o LAD en inglés.

2000: 703, Pinker 1994: 42-43). Chomsky, en su modelo de *Principios y Parámetros*, explica que la GU comprende conocimiento abstracto, propiedades universales y comunes para todas las lenguas (principios), así como sus posibles variaciones que son específicas para cada uno de los idiomas y que se activan dependiendo del entorno en el que crece el niño (parámetros). Las características comunes de las lenguas son más fáciles de adquirir, mientras que las particulares de cada idioma son más difíciles y varían (Baralo 1999: 51).

Siguiendo el modelo de Chomsky, Benítez Burraco (2007: 114, 2008: 54-55) y Anderson y Lightfoot (2000: 708) señalan la importancia del *input* en el proceso de la apropiación de la lengua e indican que no todo el lenguaje es innato o genético (es decir, definido en el genotipo⁴ lingüístico), sino que es resultado de la interacción de la inherencia genética con el entorno lingüístico. Indican que los principios (es decir, la GU innata, el genotipo lingüístico) son elementos fijos o invariables para todas las lenguas⁵, mientras que los parámetros (diferentes gramáticas adquiridas o el fenotipo⁶ lingüístico, es decir, la gramática individual) varían en función de la lengua a la que los individuos están expuestos. El ambiente lingüístico que ofrece datos limitados determinaría los parámetros, o mejor dicho, la experiencia lingüística durante la cual los niños infieren las reglas de la gramática final, que juega el papel clave en la determinación (o restricción) de las “rutas” que llevarían de un estado inicial a uno final de la arquitectura gramatical. Así que, como afirman Bosch *et al.* (2013: 490), la organización genética de la estructura cerebral no excluye “la estimulación del entorno y el aprendizaje” que modelan la estructuración posterior de los circuitos cerebrales. Es de suma importancia señalar la estrecha relación que guarda esta teoría con la plasticidad cerebral sin la que no sería posible llegar a modificar y constituir el tejido neural responsable del procesamiento del lenguaje⁷. En función de la experiencia lingüística de los seres humanos los circuitos neuronales del procesamiento lingüístico pueden diferenciarse.

Además, la teoría innatista de la GU explica el problema de la pobreza del *input* o la pobreza del estímulo (es decir, la experiencia lingüística finita) que implica que el *input* por sí solo no sería suficiente para que se llevara a cabo el proceso de adquisición, sino que es imprescindible un dispositivo innato independiente de los datos limitados que ofrece el entorno. Es decir, los niños expuestos a los estímulos lingüísticos que ofrece el entorno en el que crecen no copian ni imitan literalmente el *input*, sino que crean una teoría lingüística que

⁴ El genotipo es la información genética (ADN) de los seres vivos.

⁵ Pinker las denomina “super-reglas” (1994: 133).

⁶ El fenotipo es el genotipo determinado por el ambiente en el que se desarrolla el individuo.

⁷ El término *plasticidad* se desarrolla con más detalle en el apartado 1.3.1.5.1 *La neuroplasticidad*.

luego, con la experiencia, van reformulando y reconstruyendo las hipótesis comprobando su veracidad (Benítez Burraco 2008: 53, Fodor y Crowther 2002). En resumen, la pobreza del *input* se contrapone a la riqueza del *output*. Es interesante mencionar aquí la contribución de Piattelli-Palmarini (1989) cuya teoría selectiva coincide con la innatista de Chomsky: los seres humanos poseemos la capacidad biológica de adquirir el lenguaje y la adquisición se lleva a cabo por la selección interna de los estímulos que ofrece el entorno, por lo que el proceso se caracteriza por ser constructivo y la fijación de parámetros funciona como el proceso de selección. Esta teoría explica también la variabilidad del lenguaje y la hipótesis de la pobreza del estímulo (el *input* que recibimos es demasiado pobre y poco especificado para que sea suficiente para crear el lenguaje tan creativo y complejo). Las estructuras no se asimilan ni interiorizan, sino que se seleccionan y por tanto el lenguaje “sucede” afirmando así el desarrollo del instinto del lenguaje.

1.2.3 El interaccionismo

La adquisición de la lengua no podría producirse solamente por el mero hecho de disponer de la GU, sino que resultan imprescindibles el entorno en el que crecen las personas junto con la interacción social (o el intercambio conversacional) que entablan (Baralo 1999: 19 y ss.; Long y Porter 1985). Los defensores de esta teoría distinguen entre el *input* de los hablantes expertos o nativos y el *input* modificado, como por ejemplo el de un profesor de L2/LE o de los padres, llamado en el segundo caso la “lengua maternal”, la “lengua del cuidador” o el “maternés” (Pinker 1994: 41). Este lenguaje no presenta sistemas lingüísticos de estructura común, sino que, en muchas ocasiones, es un discurso muy simplificado con oraciones breves, lento, incluye el *aquí* y *ahora*, y se caracteriza por una claridad y una entonación exagerada para posibilitar su comprensión por el receptor (el niño). No obstante, según Pinker (1994: 304-305), a menudo presenta oraciones complejas desde el punto de vista gramatical.

Considerando la importancia que tiene la experiencia de la interacción con otros seres humanos, se han descrito muchos casos de los niños crecidos sin contacto con la sociedad en los que la GU innata no fue suficiente para que el proceso de adquisición se llevara a cabo adecuadamente (Pinker 1994: 302-303). Muchas veces se alude al caso de Jim, hijo de padres sordos, que no recibió el *input* adecuado para desarrollar la competencia lingüística. A los tres años aproximadamente el niño mostró grandes deficiencias lingüísticas en comparación con sus compañeros de la misma edad y fueron necesarias sesiones especializadas para que el niño alcanzara el mismo nivel de dominio de sus coetáneos (Baralo 1999: 20). Otro caso digno de

mentar es el de Genie, una niña que no tuvo contacto con el mundo hasta los 14 años de edad. Por el aprendizaje tardío de la lengua, pasado el periodo de pubertad, y la falta de la interacción, la niña no llegó a dominar la lengua en su totalidad y demostró una visible incompetencia lingüística, puesto que sólo fue capaz de formar frases simplificadas. Se observó el uso de las áreas del hemisferio derecho como probable consecuencia de la atrofia funcional de las áreas del hemisferio izquierdo generalmente empleadas en el procesamiento lingüístico; el uso del hemisferio derecho para el lenguaje se explicó como consecuencia de no haberlo adquirido por el hemisferio izquierdo dentro del *periodo crítico*⁸ descrito por Lenneberg (Curtiss 1977). En resumen, las teorías interaccionistas sustentan que los seres humanos necesitan dos elementos para que se produzca la adquisición del lenguaje: el *input* junto con la interacción y la GU.

1.2.4 La lingüística cognitiva

A mediados del siglo XX, como respuesta a algunos postulados del generativismo chomskyano (entre otros, la hipótesis innatista basada en la GU), nace la lingüística cognitiva. El campo de su estudio que tiene como fin estudiar la inteligencia humana aborda diferentes perspectivas y ciencias como la psicología, la lingüística, la neurobiología, las ciencias de la computación, la antropología, la neurología, la filosofía, la inteligencia artificial, etc. En las palabras de Cifuentes Honrubia (1998: 9):

(...) todas las propuestas teóricas comparten un denominador común: la idea de que el lenguaje es parte integral de la cognición, que refleja la interacción de aspectos culturales, psicológicos, comunicativos y funcionales, y que debe comprenderse en el contexto de la conceptualización y del procesamiento mental (...).

El lenguaje, desde la perspectiva cognitiva, es parte de la cognición humana y guarda una estrecha relación con la percepción del mundo y otros procesos cognitivos, como la memoria, la atención o el pensamiento. Se subraya el carácter corpóreo del lenguaje afirmando que el desarrollo biológico y cognitivo son procesos interrelacionados.

Todo lenguaje representa en sí un sistema de conocimiento del mundo y de nosotros mismos. Dicho conocimiento ha sido paulatinamente enquistándose en nuestro sistema neuronal a lo largo de nuestro crecimiento y desarrollo cognitivo, y ha ido creando una red estrecha de asociaciones y relaciones que configuran nuestras estructuras significativas tanto individuales como colectivas. (Fernández Sánchez 1998: 197).

⁸ El término *periodo crítico* se desarrolla con más detalle en el apartado 1.3.1 *La edad*.

La adquisición de la lengua constituye un proceso mental que deriva del pensamiento y en el que se desarrolla el conocimiento lingüístico en base a la percepción, la retención o la memorización y la producción, al igual que ocurre con el desarrollo de cualquier otra habilidad de los seres humanos. El lenguaje es adquirido por un niño gracias a “un dispositivo neuronal innato responsable de facultades como la categorización, la percepción, la creación de conceptos y relaciones, con las cuales el lenguaje mantendrá una estrecha relación” (Fernández Sánchez 1998: 201). Dentro del cognitivismo, hay diferentes opiniones sobre la adquisición y el aprendizaje de las lenguas: algunos mantienen que son dos procesos cognitivamente distintos (Fernández Sánchez 1998; Butterworth 1972); otros, que son procesos similares basados en la habilidad de manejar una lengua (López García 2004); también hay los que adoptan una postura integradora que sostiene que los dos tipos de conocimiento, consciente e inconsciente, son recíprocamente permeables y que el aprendizaje puede contribuir a la adquisición (McLaughlin 1987).

La lingüística cognitiva estudia también el lenguaje en sí: la categorización conceptual (la organización del pensamiento), el carácter cognitivo y simbólico del lenguaje (la relación entre la representación semántica y fonológica), la relación entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo, la interrelación entre semántica y pragmática, el carácter difuso y dinámico del lenguaje, los procesos de metáfora y metonimia, etc. Asimismo, se tienen en cuenta los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje, tales como las variables cognitivas (inteligencia general, aptitudes lingüísticas, estrategias de aprendizaje, experiencia lingüística previa); las afectivas (ansiedad lingüística, confianza en la lengua, atributos personales, estilos de aprendizaje); las externas (edad, factores socioculturales) (López García 2004: 77). Se pone también énfasis en el carácter comunitario del lenguaje como medio para lograr la comunicación. El proceso en el que la representación fónica se transforma en representación mental se lleva a cabo gracias al conocimiento individual y compartido de los miembros de una comunidad determinada.

Las teorías de lingüística cognitiva han tenido influencia en la enseñanza de L2/LE y se relacionan con el enfoque constructivista del aprendizaje. Este planteamiento metodológico, cuyos diferentes enfoques fueron desarrollados por Brunner, Ausubel, Piaget, Vigotsky y Luria, se opone al conductismo y define el aprendizaje como el proceso constructivo de la realidad realizado por los seres humanos. Es un proceso cognitivo que consiste en la construcción mental de los nuevos conocimientos y en la reconstrucción de los previamente asimilados, es decir, los conocimientos previos del alumno se relacionan con los

nuevos, se modifican y forman una nueva estructura en la mente. No es un aprendizaje pasivo ni mecánico, puesto que los conocimientos no se almacenan de forma acumulativa, sino significativo porque se basa en la comprensión, y funcional puesto que sirve para realizar diferentes tareas y conseguir objetivos. El alumno, mediante la interacción y el uso de las competencias, es capaz de organizar el conocimiento y utilizarlo en situaciones nuevas (Martín Peris 2008, s.v. *constructivismo*).

1.3 Factores del proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas

Cuando los hablantes aprenden una L2/LE muestran muchas deficiencias en comparación con el nivel de la lengua adquirida en la edad temprana, así como hay diferencias notables en cuanto al tiempo que necesitan para llegar al nivel de competencia lingüística. En el proceso de adquisición-aprendizaje intervienen diferentes factores, muchos de los cuales son interdependientes, como la edad, el contexto y la situación, la motivación, la LM, la transferencia, las diferencias cognitivas (el conocimiento del mundo, la personalidad...), etc.

1.3.1 La edad

Para algunos lingüistas, la edad es el factor decisivo en el proceso de adquisición de las lenguas, aunque no todos comparten esta hipótesis. En muchos casos se ha comprobado que los adultos no son capaces de adquirir una lengua al igual que los niños; así como el hecho de que los niños de entre ocho y doce años avanzan más rápido que los de entre tres y ocho años; pero a largo plazo, los niños menores alcanzan resultados mucho mejores (Martín Martín 2004: 275). Snow y Hoefnagel-Hohle (1977, 1978) sostienen que en las primeras etapas los adultos consiguen adquirir el lenguaje mucho más rápido que los niños, aunque luego la velocidad del proceso se modera significativamente y los niños son los que llegan a la competencia nativa. Pinker (1994: 38 y ss.) afirma que existe una similitud entre los procesos de aprendizaje y adquisición del lenguaje oral y el lenguaje de signos: los niños sordos adquieren el lenguaje de signos de la misma forma que los que oyen adquieren la lengua oral no pasado el *periodo crítico* (también en los casos en los que sus padres oyen y no son “nativos” del lenguaje de signos, puesto que lo han aprendido en la edad adulta).

Respecto del factor etario como crucial en la adquisición del lenguaje, Eric Lenneberg (1967) presentó la hipótesis del *periodo crítico*, que se sitúa alrededor de la pubertad y pasada esta etapa los seres humanos ya no son capaces de adquirir una lengua al igual que lo hacen

los niños pequeños (Lenneberg 1967: 179). Lo relacionó con el periodo de maduración de la organización estructural del cerebro humano en el que se establece la asimetría (la lateralización) de las diferentes funciones cognitivas. Este proceso se denomina “pérdida de la plasticidad cerebral” y se da cuando el lenguaje se desplaza al hemisferio izquierdo.

Así podemos hablar de un periodo crítico para la adquisición del lenguaje. El comienzo está limitado por la falta de maduración. Su fin parece estar relacionado con la pérdida de adaptabilidad y la incapacidad para la reorganización del cerebro, particularmente con respecto a la extensión topográfica de los procesos neurofisiológicos. (...) En el hombre los límites pueden muy bien estar conectados con el fenómeno peculiar de la lateralización cerebral de funciones, que sólo se hace irreversible después de que los fenómenos de crecimiento cerebral han llegado a su fin. (Lenneberg 1967: 209).

Pinker explica también el porqué de la existencia del *periodo crítico* comparándolo con otros mecanismos humanos controlados por los genes, como por ejemplo la dentición. El *periodo crítico*, una vez terminado el proceso de la adquisición del lenguaje (a lo largo de la vida adulta solamente se aprende vocabulario nuevo), desaparece, puesto que el organismo ya no precisa de él y los mecanismos responsables de llevarlo a cabo ya no son necesarios. Esto ocurre cuando el organismo intenta evitar “costes de mantenimiento” y se deshace de ellos (1994: 322). Hurford (1991: 172) afirma que la capacidad para adquirir el lenguaje es adaptativa por su gran utilidad para los seres humanos y que el *periodo crítico* desaparece como falta de la presión selectiva para adquirir más (u otra vez más) lenguaje, puesto que el proceso de la adquisición ya se ha llevado a cabo. Estos hechos confirmarían la base biológica de la adquisición del lenguaje: el órgano no puede crecer dos veces, por lo que pasada una determinada edad, la adquisición del lenguaje ya no es posible tal como ocurrió con la LM.

Lenneberg mantiene que al nacer los dos hemisferios presentan las mismas potencialidades: los dominios de los hemisferios todavía no están determinados pudiendo así desempeñar un hemisferio las funciones del otro, por lo que la adquisición del lenguaje puede llevarse a cabo en cualquier hemisferio. Con el paso de los años el proceso de maduración termina con la gradual lateralización que se lleva a cabo hacia la pubertad coincidiendo con la terminación de la plasticidad cerebral. No obstante, Andreu Barrachina (2013: 479-480) refuta esta parte de la teoría de Lenneberg explicando que la especialización de los hemisferios cerebrales (la asimetría) ya está presente y visible en el nacimiento.

Hay también opiniones contrarias respecto a la hipótesis del *periodo crítico*. Johnson y Newport (1989: 64) proponen dos versiones de la hipótesis de Lenneberg. La primera, la *hipótesis del ejercicio*, afirma que en la edad temprana la adquisición puede llevarse a cabo

con más probabilidad de éxito; no obstante, no se descarta la posibilidad de adquirir una lengua en la edad adulta si se ejercita la capacidad para aprender (con la falta de ejercicio, esta capacidad declina con la edad). La segunda, la *hipótesis del estado maduracional*, sostiene que la capacidad de adquisición de la LM es superior en la edad temprana y va disminuyendo y desapareciendo con la madurez.

1.3.1.1 La influencia del periodo crítico en los diferentes componentes de la lengua

Los lingüistas no se ponen de acuerdo sobre qué aspectos de la lengua se ven afectados por el *periodo crítico*: los más perjudicados parecen ser componentes sintácticos y fónicos (articulación), en cuyo caso pasado dicho periodo resultaría imposible su adquisición con nivel nativo (Ferguson y Garnica 1975, Lamendella 1977). Scovel (1969, 1977, 1978, 1988) se muestra partidario de la hipótesis del *periodo crítico* exclusivamente respecto de la pronunciación, pero la rechaza para otros aspectos de la lengua, también para la sintaxis. En la mayoría de los casos, los alumnos que aprenden una lengua en edad adulta tienen acento extranjero, puesto que interpretan los sonidos de la lengua meta en comparación con los de su LM. No obstante, no hay un acuerdo firme sobre la edad exacta: Scovel (1977) habla de los diez años; otros estudios citados por Patkowski (1994), de edades de adquisición de doce o incluso quince años. Lo que sí es indiscutible es que con el paso de los años, los seres humanos pierden cierta plasticidad cerebral lo que repercute en la capacidad articulatoria, por lo que es muy difícil que los alumnos adultos consigan el acento nativo (Baralo 1999: 24 y ss.). Kuhl *et al.* (2008 cit. por Bosch *et al.* 2013: 501) afirman que la exposición a la LM determina el tejido neuronal responsable del procesamiento lingüístico e interfiere en el aprendizaje fonético de una L2/LE, así que los circuitos neuronales fijados en la edad adulta para la LM reducen la sensibilidad y restringen los patrones fonéticos alternativos de la LE. Son circuitos que no están del todo establecidos en la edad temprana por lo que los niños presentan menos dificultades en la asimilación de la fonética en una LE/L2.

Patkowski (1980) afirma que la edad es un factor crítico para llegar al dominio nativo de competencia sintáctica. El autor llevó a cabo un experimento con inmigrantes en los Estados Unidos: los niños que adquirieron la lengua antes de alcanzar la edad de quince años obtuvieron resultados significativamente mejores en la competencia sintáctica que los adultos. En el estudio la edad fue el único factor decisivo, puesto que otras variables, como por ejemplo el tiempo de la estancia, no tuvieron mayor impacto en el nivel de la lengua.

Seliger (1982), por su parte, sostiene que existen varios *periodos críticos* en función de diferentes aspectos de la lengua. Johnson y Newport (1989: 63) refutan parte de la hipótesis de Lenneberg afirmando que la habilidad de adquisición del lenguaje disminuye con el tiempo pero no desaparece de repente en la pubertad. Hurford (1991: 162) mantiene que la curva de la adquisición surge temprano, se mantiene en los niveles altos antes de la pubertad y baja bruscamente coincidiendo con la pubertad; no obstante confirma que no se sabe la trayectoria exacta de dicha curva. Un estudio dirigido por Elissa Newport (1990) confirma la hipótesis de la influencia negativa que tiene la edad en la adquisición-aprendizaje de una LE/L2. El equipo de investigación estudió la competencia sintáctica y morfológica de sujetos chinos y coreanos que llevaban viviendo más de diez años en Estados Unidos. Los resultados demostraron que las personas que llegaron entre los tres y los siete años de edad obtuvieron los mismos resultados que los nativos; los que llegaron entre los ocho y los quince años obtuvieron peores resultados que los primeros, mientras que los que llegaron en la edad adulta, entre los diecisiete y los treinta y nueve años, han conseguido los peores resultados de todos los grupos analizados.

Aparte de las diferentes críticas de la hipótesis de *periodo crítico* desarrollada por Lenneberg en base al análisis del desarrollo neurológico de los seres humanos, Patkowski (2003: 179) afirma que es precisamente la variable de la edad en la adquisición la que debe ser el objetivo de las investigaciones, ya que otros factores, tales como el modo de exposición o la competencia en la L2/LE no constituyen factores independientes.

1.3.1.2 Periodo crítico frente a periodo sensible

En la polémica sobre el *periodo crítico*, Oyama (1976) introduce el concepto de *periodo sensible*, que a diferencia del primero no imposibilita la adquisición, sino que la hace más difícil con el paso de los años. No obstante, Hurford (1991: 162) afirma que la diferencia entre el *periodo crítico* y el *periodo sensible* es muy difusa y difícil de establecer. Añade que no se debe considerar el *periodo crítico* como un “apagón” instantáneo de la capacidad de adquirir el lenguaje, sino que se explica como un momento en el que la presión selectiva deja de operar y no hay presión para mantenerla activa (1991: 193). Bialystok y Hakuta (1999), por su parte, indican que el descenso gradual observado, constante y no abrupto de la curva, que demuestra la relación entre el dominio de la L2 y la edad de adquisición, indica que no hay un *periodo crítico* que imposibilite la apropiación de la lengua. Patkowski (1980: 449-450) señala que el término de *periodo crítico* se debe usar más bien en el caso de la adquisición de la LM, puesto que es imposible llegar a la competencia nativa pasado dicho

periodo; y que el término de *periodo sensible* debe usarse en referencia a la apropiación de la L2/LE, ya que se explica como la limitación de la capacidad de llegar a un nivel nativo indicando así que no es imposible llegar a un alto nivel de conocimiento de la lengua. Al mismo tiempo, señala que los términos de *periodo crítico* o *periodo sensible* deben emplearse en casos de exposición natural al lenguaje (en entorno de inmersión lingüística) y no en casos de aprendizaje en contextos formales (instrucción explícita en clase) (Patkowski 1994). Bates *et al.* (1992: 107) recapitulan que en la actualidad existe una preferencia por el término *periodo sensible*, más flexible y no tan rígido como se estimó el *periodo crítico* anteriormente.

También Bialystok (1997) y Baralo (1999) se muestran partidarias de que los adultos son capaces de llegar a un nivel de dominio de la lengua que están aprendiendo, puesto que pueden llegar a producir un número infinito de enunciados correctos gramatical, pragmática y sociolingüísticamente.

Es verdad que, en general, los adultos que adquieren una LE tienen menos éxito en el dominio final de la lengua que los niños que adquieren su LM. Pero también es cierto que muchos adultos consiguen un dominio excelente de una LE, que les permite resolver cualquier situación comunicativa, y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que bastantes hablantes nativos de esa lengua (Baralo 1999: 24).

Pinker (1994: 320) concluye que la adquisición se efectúa, en condiciones normales, hasta la edad de seis años, y pasado el *periodo crítico* es imposible que se lleve a cabo a causa de los cambios madurativos que se manifiestan en la pérdida de plasticidad de los circuitos neuronales que tienen lugar en el cerebro en esta etapa (el número de sinapsis y la tasa de metabolismo disminuyen).

En resumen, se puede observar una gran divergencia entre las opiniones tanto respecto a la existencia del *periodo crítico*, así como sobre los aspectos de la lengua que puede afectar.

1.3.1.3 Acceso a la GU en el aprendizaje de una L2/LE

Otro tema de debate es si después de adquirir la LM, el dispositivo de la GU sigue activo o no en la edad adulta en los procesos de apropiación de una L2/LE; puesto que en caso de que no estuviera disponible el acceso, el aprendizaje de la gramática tendría que desarrollarse con la base del conocimiento de la LM. Hay distintas posturas al respecto. Larsen-Freeman y Long (1994 [1991]: 148 y ss.) sostienen que sigue operante pero que con el tiempo pierde fuerza y los adultos tienen que servirse del *mecanismo de resolución de*

problemas que no es tan eficaz para el aprendizaje-adquisición de una L2/LE. Muñoz Licerias (1986) describe tres posibles interpretaciones respecto a la GU y el papel de la LM en el aprendizaje de una L2/LE:

- a) La LM no desempeña ningún papel en el aprendizaje de LE/L2: la GU está intacta, es decir, se mantiene el acceso directo a la GU, tal como en el caso de un niño que adquiere su LM (acceso total).
- b) La LM desempeña papel mediador: se accede a la GU indirectamente, mediante los parámetros de la LM previamente fijados, aunque no ocurre de forma homogénea para todos los aprendices (acceso parcial).
- c) La LM constituye la única referencia para la adquisición-aprendizaje de LE/L2, es decir, no existe acceso a la GU (falta de acceso).

Muñoz Licerias (1996: 33) se muestra a favor de la segunda opción, del acceso indirecto, manteniendo que la GU está disponible a través de la LM y cualquier L2/LE asimilada previamente. A diferencia de la adquisición de la LM, en la adquisición-aprendizaje del lenguaje no nativo los hablantes ya poseen una experiencia lingüística previa, se sirven de los mecanismos de resolución de problemas y de los procedimientos de dominio secundario que no son tan “sensibles” a los estímulos del entorno como en caso de la LM. Muñoz Licerias señala que en el aprendizaje de la L2/LE los adultos usan el mecanismo de *trinkering* o *bricolage*, es decir, reestructuran las unidades específicas de representaciones lingüísticas; proceso que se lleva a cabo de forma diferente que la “fijación de parámetros” en la adquisición de la LM.

1.3.1.4 Factores diferenciadores entre la adquisición de la lengua por los niños y los adultos

La edad no es el único factor que interviene en el proceso de adquisición-aprendizaje, pero influye de forma significativa en la rapidez y el éxito final y está estrechamente relacionado con la motivación, la ansiedad, las estrategias de aprendizaje, la falta de preocupación en el caso de los niños. Para que el proceso de la adquisición sea exitoso por parte de adultos, se tienen que dar diferentes variables de forma positiva, como el *input*, el contexto social, la integración en la sociedad, los intercambios culturales o económicos, etc.

Pinker (1994: 315-316) explica que los niños pequeños aprenden a hablar escuchando el habla de los adultos y así experimentan cómo operar sus órganos articulatorios. En los

primeros años después del nacimiento, el cerebro de un bebé experimenta muchos cambios, puesto que al nacer la estructura cerebral es todavía muy inmadura: en el primer año de vida aumenta el tamaño del cráneo y el peso del cerebro, se crean nuevas sinapsis tanto en la materia gris como en la blanca. Hacia los dos años de edad, dependiendo del área cerebral, los niños alcanzan el número máximo de sinapsis que con el paso del tiempo va disminuyendo para estabilizarse en la adolescencia. Pinker constata que el desarrollo del lenguaje está sujeto a estos cambios madurativos, afirmación que desde la perspectiva neurobiológica apoya la hipótesis de la existencia del *periodo crítico*.

Si se compara el lenguaje de un niño con el de un adulto, se comprueba que el lenguaje del primero se caracteriza por ser egocéntrico, con predominio del *aquí y ahora* (Luque y Vila 1990: 176-182): el niño no tiene miedo a cometer errores y un adulto sí (por motivos sociales y culturales, de personalidad...), así como puede tener prejuicios para integrarse en una sociedad. Además, el niño adquiere la lengua con la simple percepción del *input*; por el contrario, el adulto necesita recibir una explicación de reglas, ya que el *input* no es suficiente para que se lleve a cabo el proceso de adquisición-aprendizaje. Todos los niños pasan por las mismas etapas de adquisición de la LM aunque crezcan en distintos entornos y adquieran lenguas diferentes. Incluso se ha comprobado el orden de adquisición de las diferentes categorías de palabras: primero los nombres, los verbos, los adjetivos y finalmente los adverbios y las preposiciones (Muñoz Liceras y Carter 2009). Lenneberg (1967) considera que el desarrollo lingüístico está relacionado con el psicomotriz; asimismo Luque y Vila (1990) relacionan la capacidad lingüística con el entorno en que crece el niño (la interacción y la experiencia en la sociedad).

Según Piaget (1953) y Luria (1984), el periodo silencioso (prelingüístico) coincide con el periodo sensoriomotor en el que los niños se relacionan con el mundo que les rodea a través de sensaciones y acciones, es decir, hay una interacción directa mediante la vista y el tacto con el entorno. Al mismo tiempo los padres, al hablarles a sus niños, suelen nombrar los elementos de la vida presentes y alcanzables en un determinado contexto. Los niños crean los conceptos mentales para luego relacionarlos con el léxico correspondiente; es decir, el periodo de adquisición de la LM coincide con el del desarrollo cognitivo. No ocurre así en el aprendizaje de una L2/LE por los adultos en cuyo caso en el periodo silencioso se producen palabras sueltas y oraciones muy simples hasta llegar a un dominio más alto y superar esta etapa. Por tanto, los dos procesos se diferencian sustancialmente: en el caso de los niños, es un proceso inconsciente; mientras que en los adultos, es consciente.

En relación con la simultaneidad del desarrollo del lenguaje y el cognitivo, Pinker (1994: 48 y ss.) sostiene que se debe separar el lenguaje de la inteligencia. Presenta varios ejemplos en los que el lenguaje se ve separado de otras habilidades cognitivas: en los afásicos de Broca o las personas con el Trastorno Específico del Lenguaje⁹ se observa el lenguaje dañado pero otras facultades humanas permanecen intactas; personas con enfermedades como esquizofrenia o Alzheimer, que tienen dañadas las facultades como la memoria o la atención, no presentan problemas con el lenguaje. Asimismo, Pinker (1994: 302) afirma que los niños que adquieren el lenguaje y llegan a dominarlo casi a la perfección son bastante “incompetentes” en otras actividades, lo que constituye otro motivo por el que se debería separar la inteligencia de las capacidades lingüísticas.

1.3.1.5 La relación entre el cerebro y el lenguaje

En las últimas décadas en los estudios de la Lingüística (también de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras) los hallazgos de las neurociencias han empezado a desempeñar un papel de referencia; puesto que demuestran científicamente el carácter corpóreo del lenguaje y su relación con la conectividad cerebral, desvelando así la naturaleza cognitiva del procesamiento del lenguaje. Los datos que se presentan en este apartado, concernientes a la plasticidad cerebral y la lateralización de las funciones, guardan una estrecha relación con el factor etario en el aprendizaje de lenguas. Lenneberg (1967) vinculó el *periodo crítico* de adquisición de la lengua con estos dos procesos biológicos.

1.3.1.5.1 La neuroplasticidad

De la exposición de los seres humanos al entorno y de los estímulos que éstos reciben se forman los circuitos neuronales responsables de la conducta (Lieberman 2002: 50). La capacidad de fijar y modificar los circuitos, la plasticidad cerebral, fue descrita por Spitzer (2007: 87) como neuroplasticidad. Esta adaptación (la reorganización) del sistema nervioso a las experiencias que vivimos en la vida consiste en el cambio de la fuerza de las sinapsis entre las neuronas, en la creación y la eliminación de conexiones neuronales. Gracias a esta actividad es posible el almacenamiento de los datos: cuanta más experiencia de la realización de una actividad tenga el ser humano, más extensa será el área cerebral responsable de dicha actividad. El sistema, la estructura y la organización de los circuitos cerebrales varían desde el nacimiento hasta alcanzar la edad adulta (Benítez Burraco 2008: 40). Considerando que el cerebro de las personas jóvenes está en pleno desarrollo, ya que al nacer se observa una

⁹ Specific Language Impairment (SLI) en inglés.

sobreabundancia de las conexiones sinápticas, la plasticidad es menor en los adultos (Benítez Burraco 2008: 50). Después del nacimiento, el número de las conexiones va disminuyendo con el tiempo y en función de los estímulos ambientales se van fijando o eliminando algunos circuitos; los que permanecen son los más efectivos porque han sido ajustados a las necesidades individuales (Żylińska 2013: 76). Es importante notar que el cerebro procesa e integra datos (procedentes de estímulos) de forma continua e interactúa con el ambiente de forma bidireccional, por lo que se observa mayor plasticidad cuando se experimenta el mayor uso de las áreas cerebrales en etapas de máximo desarrollo sináptico. Además, dependiendo de los estímulos, sigue siendo posible llevar a cabo el proceso de aprendizaje en edades mayores aunque con una mayor dificultad y más tiempo que en edades menores¹⁰. Es importante tener en cuenta que diferentes zonas cerebrales maduran en diferentes periodos temporales y no todas a la vez en un momento en la vida: primero maduran las áreas sensoriales y motoras, y se observa mayor maduración de las zonas del hemisferio izquierdo en comparación con el derecho (Ortiz Alonso 2009: 39-40).

En la actualidad se sabe que en el procesamiento lingüístico están involucradas muchas áreas cerebrales, puesto que es un proceso muy complejo y abarca diferentes niveles: fonológico, léxico, morfológico, semántico, sintáctico, pragmático, es decir, el procesamiento de fonemas, la combinación de los fonemas en palabras, su organización en oraciones, la comprensión del significado tanto de las palabras sueltas como de las oraciones, etc. (Cuetos Vega 2012: 7). Newport *et al.* (2001: 495 y ss.) señalan el contraste en la plasticidad y el *periodo crítico* entre los aspectos formales (fonología y gramática) y los semánticos, que podría evidenciar la existencia de distintos subsistemas desarrollados por separado. El sistema abierto que se caracteriza por la poca especificación de su futura organización y que puede ser modificado por la experiencia en cualquier momento de la vida (y no depende tanto del estado de desarrollo) corresponde a la semántica. Mientras que el sistema que está más sujeto al desarrollo, cuyo estado está establecido por ajustes naturales independientes en muchas ocasiones a la exposición a los estímulos corresponde a la fonología y a los aspectos gramaticales, como por ejemplo la sintaxis. Precisamente estos últimos sistemas se caracterizan por tener *periodos críticos* (o *sensibles*).

¹⁰ Véase el apartado 1.3.1.2 *Periodo crítico frente a periodo sensible*.

1.3.1.5.2 La lateralización cerebral

El encéfalo humano se divide en dos hemisferios, el derecho y el izquierdo, y se caracteriza por la asimetría de las funciones, llamada la lateralización (Andreu Barrachina 2013: 464). El funcionamiento del cerebro es, en gran mayoría, contralateral, es decir, controla el lado opuesto del cuerpo: el hemisferio derecho procesa la información percibida por el lado izquierdo, por ejemplo, el campo visual izquierdo, los movimientos de la mano izquierda, etc.; y al contrario, el hemisferio izquierdo procesa los datos percibidos por el lado derecho del cuerpo (Gazzaniga 1998, Andreu Barrachina 2013: 463-464). Cada hemisferio tiene sus respectivas especializaciones funcionales. Asimismo, según indican Akmajian *et al.* (2001 [1979]: 541), el hemisferio izquierdo es responsable del habla, la escritura, el orden temporal, el juicio, el lenguaje, la lectura, el pensamiento asociativo, el cálculo, el procesamiento analítico. El hemisferio derecho, por su parte, se encarga del procesamiento holístico, la estereognosis¹¹, los sonidos ambientales no verbales, las habilidades visoespaciales, la generación de ideas no verbales, el reconocimiento y la memorización de melodías, la prosodia. A grandes rasgos, el hemisferio derecho procesa la información de modo global; mientras que el izquierdo, de manera analítica. Los dos hemisferios funcionan de manera independiente, pero al mismo tiempo de forma coordinada y complementaria en sus especializaciones, puesto que colaboran en muchos procesos cognitivos. Es importante señalar que estas asimetrías (diferentes especializaciones cerebrales) son visibles ya desde el nacimiento (Friederici 2006: 941, Andreu Barrachina 2013: 480) y en caso de producirse algún daño cerebral, gracias a la plasticidad neuronal, el otro hemisferio puede asumir las funciones del perjudicado (aunque disminuye la capacidad de las funciones asignadas al hemisferio no dañado). No obstante, el éxito depende de la edad en la que se produzca la lesión: cuanto más joven es la persona, más probable es que se recupere del daño (Bates *et al.* 1992: 89-90) o que se transfiera la función al otro hemisferio (Andreu Barrachina 2013: 480). Hurford (1991: 160) alude al *periodo crítico* situado cerca de la pubertad como al momento pasado el cual la recuperación del daño disminuye notablemente. Así pues, al considerar el hemisferio izquierdo del cerebro humano dominante para el lenguaje (allí, en el córtex, se encuentra la mayoría de las áreas que controlan el lenguaje)¹²; el desarrollo del dominio del lenguaje por el hemisferio derecho es posible en personas que sufrieron algún daño en el

¹¹ La estereognosis es la capacidad para reconocer objetos con el tacto.

¹² Andreu Barrachina (2013: 481) sostiene que en las personas diestras el lenguaje está localizado en el hemisferio izquierdo en un 95% de los casos. En los zurdos, el hemisferio izquierdo controla el lenguaje en el 70% de los casos, en el 15% de ellos está controlado por el hemisferio derecho; y en el otro 15% por ambos hemisferios.

hemisferio izquierdo en la edad temprana; pero disminuye pasado el periodo de pubertad: cuanto más tarde se produce la lesión, más probable es el riesgo de afasia¹³ (Akmajian *et al.* 2001 [1979]: 540, Bates *et al.* 1992: 71, Pinker 1994: 320).

1.3.1.5.3 Activación de áreas cerebrales en la adquisición de L1 y en el aprendizaje de L2

Diversas investigaciones revelan que la representación mental de la LM adquirida en la edad temprana se diferencia de la de una L2/LE aprendida en la edad adulta. Dehaene *et al.* (1997) han llevado a cabo un estudio en el que se ha comprobado la diferente activación de áreas cerebrales en la actividad de la comprensión auditiva. Los sujetos sometidos a la investigación han demostrado una gran uniformidad en la activación de áreas en el hemisferio izquierdo mientras escuchaban el discurso en su LM: todos los sujetos mostraron coincidencia en la activación de zonas a lo largo de la circunvolución superior temporal izquierdo y algunas áreas próximas. No obstante, se ha observado mayor variabilidad en las zonas activas al escuchar el discurso producido en la L2; también se notó una falta de consistencia en la activación de las distintas zonas en el hemisferio derecho, tanto en la LM como en la L2. Los resultados obtenidos en el experimento corroboran la hipótesis de la lateralización del lenguaje en el hemisferio izquierdo en caso de la LM y, al mismo tiempo, una menor lateralización de la lengua en la L2. También se mostró una mayor variabilidad en el aprendizaje de una L2 en comparación con las zonas cerebrales activas en la LM. El experimento demostró el uso de los diferentes circuitos neuronales en la comprensión de una LM y L2 que resultaría de la homogeneidad de la adquisición de la LM y la variabilidad del aprendizaje de LE.

Gracias a las nuevas técnicas de neuroimagen¹⁴, hoy en día poseemos el conocimiento más amplio del funcionamiento cerebral, como entre otros, la existencia de redes neuronales (González Álvarez 2007), cuáles son las áreas cerebrales responsables del procesamiento del lenguaje (Cuetos Vega 2012), de cómo el cerebro recibe y procesa los estímulos, cómo se archivan los datos en la MCP y cómo pasan a la MLP, etc. No obstante, la neurociencia es un campo de investigación en el que todavía queda mucho por descubrir. Teniendo en cuenta el

¹³ Afasia: el trastorno del lenguaje que se manifiesta en la pérdida de la capacidad de producir o comprender el lenguaje (tanto hablado como escrito) debido a lesiones en áreas cerebrales que controlan el lenguaje.

¹⁴ Entre las más conocidas destacan la electroencefalografía, magnetoencefalografía, potenciales evocados relacionados con eventos, tomografía por emisión de positrones, imagen por resonancia magnética funcional (Akmajian *et al.* 2001 [1979]: 546 y ss.; Pinker 1994: 328 y ss.; González Álvarez 2007: 6; Cuetos Vega 2012: 9 y ss.).

tema principal del presente trabajo, desde el punto de vista neurolingüístico, sería muy interesante saber cuál es la representación mental del artículo y si la actividad neuronal es la misma en los hablantes cuya LM posee este determinante y los hablantes cuya LM carece de él. Al mismo tiempo, desde la perspectiva neurodidáctica, habría que investigar qué tipo de estrategias emplear con el fin de fomentar el aprendizaje del artículo efectivo y duradero, y que se lleve a cabo de la forma más natural para nuestro cerebro considerando las posibilidades y las limitaciones biológicas de nuestro organismo.

1.3.2 El contexto y la situación

La adquisición de la lengua por un niño es un proceso muy diferente al aprendizaje de un adulto, sobre todo si se tiene en cuenta el contexto y la situación en los que se llevan a cabo. No produce los mismos resultados el aprendizaje de una lengua en un entorno natural que en un contexto institucional, en clase, sin contacto real con la lengua meta. La situación, es decir, el tipo de enseñanza que reciben los alumnos, el profesor nativo o no nativo, las aulas, el número de alumnos en clase, etc., condicionan la cantidad y la calidad del *input* que recibe el niño o el adulto y, junto con el contexto, se considera uno de los factores clave para el grado de dominio de una L2/LE. El entorno natural en el que la persona está constantemente expuesta a la lengua meta fomenta un proceso mucho más natural y cercano al proceso de adquisición de la lengua por los niños, mientras que el proceso formal resulta muchas veces artificial, puesto que no hay una necesidad real de comunicación. El entorno de inmersión ofrece mucha información referencial, y el hablante actúa de forma auténtica y activa, ya que tiene necesidades reales de interactuar. Por el contrario, el contexto institucional con poca frecuencia de clases proporciona una cantidad muy limitada de *input*. Estos dos factores parecen ser muy significativos en los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas (rebatando así la hipótesis de que la edad es el único condicionante relevante), puesto que es poco probable que un niño adquiriera una lengua en el contexto educacional, participando únicamente y con poca frecuencia en clases de idiomas, un ámbito que parece alejarse mucho del entorno de inmersión.

Dependiendo del contexto y la situación en que la persona ha adquirido o ha aprendido la lengua, el conocimiento lingüístico varía: el de un hablante nativo es implícito, inconsciente y muchas veces le resulta difícil decir por qué utiliza una y no otra forma gramatical, mientras que el conocimiento de un hablante no nativo es explícito y está enfocado a la forma. En palabras de Baralo (1999: 30): “el conocimiento lingüístico nativo se caracteriza por su certeza, por la consistencia firme de sus juicios intuitivos (...)”. No obstante, Schmidt (1983)

demuestra que alumnos de L2 que sólo han adquirido la lengua en el entorno de inmersión y no han recibido ninguna formación explícita, en muchas ocasiones, llegan a construir hipótesis gramaticales incorrectas.

1.3.3 El input

El *input* es un factor fuertemente relacionado con el contexto y la situación, ya que dependiendo de ellos, tanto el niño, como el alumno adulto, recibirán diferentes tipos y cantidades del mismo. Para que la producción se efectúe, el *input* tiene que ser entendido y retenido y, además, es imprescindible que sea comprensible y comprendido (*intake*¹⁵). La *hipótesis del input* de Krashen (1981) mantiene que para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje en la instrucción formal, hay que proporcionar el *input* que vaya ligeramente por delante del estadio actual de la *interlengua*, es decir, del conocimiento actual del alumno, siguiendo la fórmula “i + 1”.

Además, como afirma Muñoz Licerias (1996: 86), los alumnos no asimilan todo el *input* que reciben (los estímulos a los que están expuestos), y en su *interlengua* utilizan reglas y estructuras que no provienen del *input* recibido. Corder (1981: 58) señala también que los alumnos no aprenden una lengua en la primera exposición, ya sea porque se les presentan datos de forma incorrecta o simplemente el dispositivo de aprendizaje no es capaz de asimilarlos, puesto que es fundamental que el alumno posea conocimientos previos para aprender otros nuevos (en algunas ocasiones los alumnos pueden formar hipótesis erróneas). Según Swain y su *hipótesis del output comprensible* (1985), es importante también que el alumno sienta la *presión de producir bien* para que produzca el *output* comprensible, es decir, en algunas ocasiones, el esfuerzo de producir enunciados correctos y entendibles resulta indispensable.

1.3.4 La transferencia

En el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta la LM y otras LEs que domina el alumno, puesto que pueden influir de forma significativa en el proceso de apropiación de un nuevo idioma. La transferencia¹⁶ puede producirse tanto de la LM, como de la(s) lengua(s) aprendida(s) previamente (L2, L3, L4...), así como se pueden transferir elementos similares o diferentes. También el proceso puede darse de distintas formas, entre otras, el alumno puede

¹⁵ El *intake* o la toma, es la apropiación de los datos proporcionados, es decir, es la parte comprensible del *input* que el niño o el alumno adulto asimila y almacena en su memoria (Martín Peris 2008, s.v. *aducto*).

¹⁶ El término *transferencia* se desarrolla más detalladamente en el apartado 2.2.1 *Transferencia*.

evitar el uso de las formas ausentes en la LM o, al contrario, puede tender a abusar de ellas si siente más seguridad utilizándolas.

1.3.5 La motivación

La motivación en el proceso de aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras ha recobrado, sobre todo en los últimos años, mucha importancia: “(...) la motivación es causa, no el efecto de aprendizaje” (Lorenzo 2006: 30). Se entiende como “las acciones y la intensidad y persistencia del esfuerzo” (Lorenzo 2006: 9). Muchas veces el éxito o el fracaso del aprendizaje dependen precisamente del grado de motivación. Si los aprendices tienen interés o necesidad real en dominar una lengua, lo conseguirán con mucha más rapidez y facilidad que los hablantes desmotivados y sin interés, puesto que el déficit de interés se traslada al déficit de aprendizaje. “Las actitudes hacia la lengua son causantes de la motivación, la motivación causa la autoconfianza y el aprendizaje de estrategias, y la motivación, la aptitud y el uso de estrategias causan el aprendizaje” (Gardner *et al.* 1997: 353 cit. por Lorenzo 2006: 30-31). En el caso de los niños pequeños la motivación propiamente dicha no existe, puesto que para ellos dominar la lengua es una necesidad básica y, además, se da de forma instintiva.

Tanto la aptitud, que es un rasgo innato, como la motivación que se desarrolla dentro de la esfera psicológica y que depende de la voluntad, son rasgos individuales. La motivación es una actividad neuronal y constituye un sistema de evaluación (positiva o negativa) de la situación por parte del aprendiz. Se ha comprobado la activación de distintas áreas cerebrales dependiendo de si el alumno está motivado o no; proceso que influye de forma significativa en la memoria, que constituye un elemento clave en los procesos cognitivos de la adquisición y el aprendizaje de lenguas. La memoria comprende tres procesos: la adquisición, la retención y la recuperación de información lingüística, y se divide en Memoria a Largo Plazo¹⁷ y

¹⁷ Memoria a Largo Plazo (MLP): tipo de memoria que almacena información de forma duradera y permanente (desde unas horas hasta años) y se caracteriza por su capacidad ilimitada de almacenamiento. Puede retener todo tipo de información, tanto palabras como sonidos, experiencias, imágenes, acciones, etc. Si la información se considera relevante, gracias al uso de estrategias de memorización determinadas, pasará de la MCP a la MLP, que es cuando “transformamos estas imágenes en “códigos” de nuestra memoria, los cuales, ya “convertidos” en tales, dejan de ser fiel reflejo de la experiencia, para pasar a ser *representaciones simplificadas* que nos posibilitan un más fácil acceso y reconstrucción a las mismas” (Montijano Cabrera 1998: 229). La MLP se divide en la memoria declarativa (explícita) que almacena dos categorías de información: experiencias y recuerdos personales (memoria episódica) e información sobre hechos, es decir, conocimiento del mundo o léxico (memoria semántica); y memoria procedimental (implícita) que almacena habilidades y destrezas que permiten la realización de diferentes tareas, por ejemplo, cómo montar en bicicleta.

Memoria a Corto Plazo¹⁸. Los alumnos más motivados relacionan mejor el nuevo conocimiento con el previamente adquirido, puesto que el proceso de pensamiento está dirigido en todas las direcciones generando múltiples estrategias (inter e intralingüísticas). Conforme al nivel de motivación, cambia la actitud del alumno: el aprendiz más motivado formulará más hipótesis lingüísticas (estrategia de riesgo), mientras que los menos motivados utilizarán estructuras simplificadas (comportamiento de evitación).

En el campo de investigación ligado a la motivación en el aprendizaje de lenguas, se resalta la importancia de la distancia y las relaciones sociales que, por su parte, se relacionan con la personalidad y las capacidades intelectuales de las personas. La *hipótesis del filtro afectivo*¹⁹ (Krashen 1992) muestra la relevancia de la motivación, los estados emocionales, la edad, la confianza, la autoestima y el autoconcepto del hablante para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de adquisición-aprendizaje. Asimismo, los aspectos sociales cobran una mayor importancia en esta área de estudio: el entorno de inmersión, el sentido de pertenencia y la distancia psicológica que comprende las variables oréticas (factores motivacionales y afectivos) de los seres humanos, así como el grado de contacto con la L2/LE pueden influir de un modo significativo en el éxito o el fracaso del proceso. Como afirma Lorenzo (2006: 26), “(...) el grado de integración en la cultura de L2 determinará el nivel de aprendizaje de la nueva lengua”.

El modelo socioeducacional de Gardner (1985) estudia los factores del éxito del aprendizaje considerando el esfuerzo, el deseo y las actitudes. Este modelo distingue entre la *orientación instrumental* y la *orientación integrativa*; la primera enfocada al conocimiento lingüístico para alcanzar objetivos profesionales o académicos; y la segunda, para llegar a la inmersión en la sociedad y la cultura de la comunidad. Es decir, se diferencia entre el dominio del código de la lengua y la pertenencia a la comunidad. Ambas orientaciones cobran importancia en el proceso, puesto que una persona que vive en el país nativo, aparte de llegar

¹⁸ Memoria a Corto Plazo (MCP): memoria funcional u operativa, tipo de memoria activa que almacena una cantidad muy limitada de información (entre dos y ocho *ítems*, según la edad: los niños pueden procesar dos elementos; los adolescentes alrededor de cinco, y los adultos entre seis y ocho *ítems* (Korte 2010: 67 cit. por Żylińska 2013: 111) de forma temporal, es decir, permanece disponible solamente desde unos segundos hasta unos minutos. Si uno no aplica estrategias para recordar información determinada, ésta desaparecerá de la memoria. Por otro lado, si se hace uso de los mecanismos de memorización (por ejemplo, la repetición), la información pasará de la MCP a la MLP. La MCP es fundamental a la hora de procesar datos lingüísticos (tanto los producidos como los que recibimos) para poder conseguir un significado de oraciones complejas y largas, así como para enlazar y comprender diferentes enunciados.

¹⁹ La *hipótesis del filtro afectivo* hace referencia a que los estados anímicos y los sentimientos del alumno pueden influir de una manera positiva o negativa en el proceso de adquisición-aprendizaje. Sostiene que un alumno con el filtro afectivo bajo tendrá más éxito que uno con el filtro afectivo alto que produce un “bloqueo” e impide la recepción y el procesamiento del *input* adecuados.

al dominio de la lengua, en muchas ocasiones, tiene que enfrentarse a muchas dificultades, por ejemplo, los grupos minoritarios tienen que afrontar la presión de grupo y de la lengua dominante. Para conseguir un desarrollo positivo del conocimiento de la L2, tienen que mostrar una actitud positiva e interés hacia la sociedad, la cultura y la lengua meta; y, además, ser activos, es decir, deben buscar el contacto con la L2. Esto propicia el contacto con el entorno y fomenta las estrategias sociales y comunicativas que llevan a la integración y a la identificación con la comunidad.

En síntesis, la motivación es un factor muy importante en la enseñanza-aprendizaje de una lengua en el aula:

La motivación en el aula de idiomas deviene (...) del cumplimiento del determinado *principio de realidad*, un principio incontestable en el uso de la lengua materna, en el que la lengua no es un fin en sí mismo sino un medio para el pensamiento y la comunicación. (Lorenzo 2006: 78).

En el proceso de aprendizaje, la motivación, entre otros factores, recobra el papel clave, ya que muchas veces es el motor principal del éxito conseguido por los alumnos que aprenden la lengua de una forma consciente en el aula.

1.3.6 Diferencias cognitivas

Independientemente de las diferentes opiniones sobre la existencia del *periodo crítico*, en la edad muy temprana es imposible que no se dé el desarrollo de la facultad del lenguaje, mientras que en la etapa adulta entran en juego diferentes rasgos y conocimientos individuales que tienen una importancia innegable en el proceso de aprendizaje. A diferencia de los niños, los adultos que aprenden una L2/LE poseen conocimientos previos, como por ejemplo, el dominio de la LM, la conciencia metalingüística, así como el conocimiento del mundo ampliamente entendido; y todos estos saberes pueden interferir en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, el niño no posee conocimientos metalingüísticos previos, desarrolla el lenguaje paralelamente a otros conocimientos y habilidades propias del ser humano; y la motivación no juega un papel fundamental como en el caso de los adultos, puesto que, para los niños, la adquisición del lenguaje constituye una necesidad natural.

2. EL ERROR EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE/ADQUISICIÓN DE LENGUAS

El concepto de error ha sido profundamente estudiado y está vinculado con los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas. El Centro Virtual Cervantes define el error como “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta” (Martín Peris 2008, s.v. *error*). A lo largo de los años, junto con las distintas teorías de aprendizaje-adquisición de una lengua, han surgido diferentes teorías sobre esta transgresión o uso incorrecto de la norma²⁰.

2.1 Análisis Contrastivo

En este apartado se presenta una breve descripción del Análisis Contrastivo junto con las críticas que recibió. Como se explicará, las deficiencias de dicho enfoque llevaron a los lingüistas al Análisis de Errores que se describe a continuación.

2.1.1 Descripción del AC

El Análisis Contrastivo (AC) se fundamentó, desde el punto de vista psicolingüístico, en las teorías conductistas que sostenían que el aprendizaje de la lengua se llevaba a cabo gracias a la repetición de hábitos conforme con el *input* recibido. El proceso se comparaba con el modelo conductista de adquisición de la LM por los niños y se representaba de la siguiente manera: *estímulo – respuesta – refuerzo – hábito*. Este mecanismo explicaba que los niños reciben el *input* de los adultos, imitan sus producciones, empiezan a formular las respuestas y cuando sus producciones, con los refuerzos, empiezan a ser correctas, se convierten, a modo de repetición, en hábitos. Lo mismo, sostenían los lingüistas, ocurría en el caso del alumno de una L2/LE, con la diferencia de que ya posee su LM, por lo que las producciones de la lengua meta entran en conflicto con las de su LM: si éstas son similares, facilitan el proceso de aprendizaje; si diferentes, lo complican (Fernández 1997: 15). A partir de estos principios y partiendo de la hipótesis de que los errores se producían por influencia de la LM, en los años 40 y 50 del siglo XX, con las publicaciones de Fries (1945) y Lado (1957) entre otros, surgió el AC cuya premisa era conocer con antelación los errores para evitar que se fijaran. Este enfoque consideraba que los errores eran predecibles y que se originaban en las diferencias entre la LM y la lengua meta. Sostenían que cuanto más

²⁰ La problemática del error y de la norma se desarrolla en los siguientes apartados.

distancia hubiera entre las lenguas, más dificultades encontraría el alumno. Asimismo, mantenían que se podían producir dos casos de la influencia (Fernández 1997: 14-15):

- a) la transferencia negativa (llamada *interferencia*) cuando se observan diferencias entre la LM y la lengua meta por lo que los contenidos le resultan difíciles de aprender al alumno;
- b) la transferencia positiva, cuando el sistema de la LM y de la lengua meta coinciden porque los contenidos parecidos resultan más fáciles de asimilar para el aprendiz.

Por tanto, desde el punto de vista lingüístico, el AC consistía primero en describir las estructuras internas de la LM y de la lengua meta (el léxico, la morfología, la sintaxis, la fonología, así como los elementos culturales) desde una perspectiva formal y estructuralista, yuxtaponerlas, seleccionar las áreas objeto de la comparación, comparar los elementos (tanto los que resultan similares como los diferentes) para, finalmente, predecir y prevenir los posibles errores (Fernández 1997: 15). Según este enfoque, los errores se consideraban intolerables, puesto que podían causar hábitos incorrectos. El AC no era un método para aprender la lengua, sino que estaba pensado para analizarla, así como para detectar y diagnosticar posibles errores. Se basaba en la comparación estructuralista entre la LM y la L2/LE para prever en qué estructuras encontraría el estudiante mayor dificultad. El AC estudia los errores como las interferencias de la LM, es decir, tendencias del hablante a reproducir las estructuras de su LM en la lengua que aprende (por ejemplo: parónimos, cognados, falsos amigos, pero también a nivel fónico). No obstante, estudios posteriores revelaron que los sistemas lingüísticos pueden presentar diferentes dificultades, entre otras, formas ausentes que existen en la LM pero no en la L2/LE, formas nuevas que no existen en la LM pero sí en la L2/LE, formas coalescentes que se reflejan en la doble estructura en la LM y que sólo tienen una forma en la L2/LE, desdoblamientos en caso de dos formas en la L2/LE y sólo una en la LM.

Las propuestas del AC tuvieron repercusiones didácticas y sus premisas se reflejaron en el método audiolingual que se basaba en los ejercicios con huecos a rellenar y en la repetición de enunciados con el fin de evitar la aparición de errores (Martín Peris 2008, s.v. *método audiolingüe*).

2.1.2 *Críticas del AC*

Wardhaugh (1970) en su obra distingue dos versiones del AC: la versión fuerte que pretendía diagnosticar y predecir los errores como resultado de la comparación de la LM y la lengua meta sin recurrir necesariamente a las producciones reales de los hablantes (errores de interferencia); y otra, la versión débil, que intentaba describir las dificultades y explicar los errores cometidos por los hablantes (y no, como la versión fuerte, predecir su aparición).

No obstante, en los años 60, el AC recibió bastantes críticas:

- a) Las aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística sobre los procesos de aprendizaje-adquisición de lenguas rebatieron las hipótesis del conductismo (mecanismo de estímulo – respuesta) en las que se basaba el AC. Los planteamientos de Chomsky sobre la adquisición del lenguaje y su hipótesis de la GU y del DAL rechazaron la idea de que la lengua se adquiere a base de repetición.
- b) El método de AC no predecía todos los errores y a veces predecía errores que no aparecían. Además, se refutó la hipótesis de que eran las diferencias entre las lenguas las que producían los errores. La interferencia con la LM no explica todos los errores, puesto que hay casos en los que la similitud entre la LM y la L2/LE es precisamente causa de producciones erróneas. Entre otros, los estudios de Dulay y Burt (1974) mostraron que la mayoría de los errores no se debían a la interferencia con la LM, sino que eran de desarrollo (Fernández 1997: 15 y ss.). Se reveló que hay errores que se pueden deber también a las variantes individuales (memoria, motivación, etc.), así como a las diferentes formas de instrucción.
- c) Los métodos de enseñanza de lenguas que seguían los principios del AC no lograban evitar la aparición de los errores. También en algunos casos es difícil explicar la causa de los errores y es difícil predecirlos en su totalidad, ya que hay errores individuales que, además, pueden tener diversos orígenes. Asimismo, el AC resultó ser un análisis bastante teórico y abstracto que no llegó a ser un método didáctico que pudiera aplicarse a la enseñanza de modo satisfactorio.
- d) El AC no tomaba en consideración la función comunicativa (pragmática) ni el contexto real en su análisis, ya que basaba el análisis en una comparación abstracta de lenguas.

No obstante, el modelo del AC se sigue utilizando en la actualidad: en las gramáticas contrastivas, en el ámbito académico, así como en la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas, para entender la influencia que la LM puede tener en la lengua que uno está estudiando. Además, constituyó un paso necesario para llegar al método de Análisis de Errores, y para comprender el alcance del concepto de *interlengua*.

2.1.3 Descripción del AE

Tal como se explicó en el apartado anterior, con los enfoques conductistas, los errores se percibían como hábitos persistentes de la LM en la LE que el alumno estaba aprendiendo, y se explicaban como interferencias. La comparación de la LM y L2/LE con el fin de predecir y explicar posibles errores no suponía evitarlos en las producciones. Se comprobó que los errores no podían percibirse de esta forma. En los años 60, Chomsky rebatiendo las teorías de Skinner, defendió la importancia de los procesos mentales en el proceso de aprendizaje – adquisición de una L2/LE. Se empezó a valorar la importancia de los errores para entender este proceso de apropiación de la lengua y, como alternativa al AC, a finales de los años 70, surge el Análisis de Errores (AE). Este enfoque propuso una nueva concepción del error: rebatió la percepción de error como algo negativo y empezó a verlo como marca de los diferentes estadios del proceso de aprendizaje de una LE/L2, es decir, como un indicador del estado del sistema lingüístico del alumno (de la *interlengua*, IL)²¹, sobre el que el profesor debía reflexionar. Además, se comenzó a considerar el proceso de aprendizaje de lenguas como un proceso creativo y no repetitivo. Frente a los postulados conductistas, según Chomsky, la creación del lenguaje tiene origen interno.

Corder (1967: 162-163) contrapone el AE al AC explicando que hay dos modos de percibir el concepto del error: la primera postura considera que si la enseñanza se lleva a cabo de un modo perfecto, los errores nunca aparecerán, es decir, el error es percibido como el resultado de técnicas de enseñanza – aprendizaje inadecuadas. Mientras que la segunda postura mantiene que independientemente de los mejores métodos aplicados, los errores aparecerán siempre (puesto que vivimos en un mundo imperfecto) y, por tanto, es fundamental “trabajar” los errores para obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de lenguas. El AE propone los siguientes pasos:

- a) identificación de errores en un contexto determinado (el AE estudia los errores en la producción real de los alumnos y no la gramática de la lengua como el AC);

²¹ El término *interlengua* se desarrolla con detalle en el apartado 2.2 *Interlengua*.

- b) clasificación y descripción de errores;
- c) explicación de la fuente de aparición de errores (aquí sí se puede considerar la interferencia de la LM como una de las posibles estrategias). En esta fase, si resulta necesario, se recurre a propuestas didácticas para eliminar un error determinado (Corder 1967).

Corder (1967: 167) hizo una distinción entre “errores” (*errors*) y “faltas” o “equivocaciones” (*mistakes*). El error es típico de la competencia (error de sistema), se caracteriza por la sistematicidad y gracias a él podemos reconstruir el estado del conocimiento del aprendiz en un momento determinado (su competencia transicional). Mientras que la falta (error de producción) es de la actuación, se caracteriza por su asistematicidad y se puede deber a la memoria, diferentes estados físicos, psicológicos o afectivos del individuo (por ejemplo estrés, fatiga, entusiasmo, etc.), los ruidos que pueden interrumpir la producción; también las cometen los hablantes nativos en un lenguaje descuidado. Las faltas no tienen importancia en el proceso de aprendizaje de los alumnos; en caso de cometerlas los alumnos deben ser capaces de autocorregirse. No obstante, señala Corder, en algunas ocasiones no es fácil determinar qué es una falta y qué es un error.

Corder (1967: 167) subraya que los errores resultan fundamentales para los profesores, puesto que les permiten ver, gracias a un análisis sistemático y cualitativo, qué objetivos ha conseguido el alumno y cuáles le quedan todavía por lograr; para los investigadores, ya que les dan pistas de cómo se aprende o adquiere el lenguaje y qué estrategias utiliza el alumno con el fin de llegar a dominarlo; y finalmente, para el alumno, en cuyo caso el error funciona como una “estrategia” (dispositivo) para llegar a aprender la lengua que estudia. El aprendiz pone a prueba las hipótesis presentadas con el fin de comprobarlas; lo que sucede tanto con los niños que adquieren la LM, como con los alumnos adultos que aprenden una L2/LE. El objetivo del análisis es también determinar por qué el *input* recibido por los alumnos se transforma en un *output* idiosincrásico que se aleja de la lengua meta (Santos Gargallo 2004: 405).

Corder (1967: 168) señala que la hipótesis que tiene que comprobar el alumno de una L2/LE es si la lengua que está aprendiendo se rige por las mismas normas que su LM (si los sistemas coinciden), y si no es el caso, cuáles son sus correspondientes normas, su naturaleza (el AE no niega que algunos errores se deban a la interferencia de la LM de los aprendices). De los errores sistemáticos el profesor puede llegar a saber qué conocimiento (competencias) posee el aprendiz, puesto que tiene que poseer su gramática “personal” en la que basa la

producción de los enunciados, y qué estrategias usa para producirlos (Corder 1981: 66). El hablante crea las propiedades estructurales de la gramática de la lengua meta en interacción con los datos a los que está expuesto: esta gramática hipotética requiere confirmación o rechazo: de una forma receptiva escuchando a los nativos o al profesor; o de forma productiva, generando los enunciados y confirmando (o denegando) su corrección. De esta forma el alumno va reformulando sus hipótesis y según el conocimiento que ya posee va añadiendo y reestructurando su conocimiento de la gramática (Corder 1981: 73). Los errores, por tanto, son inevitables y necesarios, y constituyen el índice de que el alumno está investigando la lengua que está aprendiendo y de las estrategias que está adaptando, por lo que es importante saber cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje para que después el profesor pueda facilitarle condiciones y estrategias adecuadas para sus particulares necesidades. Además, Corder (1981: 35) sostiene que el papel del profesor no consiste sólo en detectar y describir los errores sino también en entender sus razones psicológicas para extraer conclusiones de las estrategias adoptadas por los aprendices en el proceso de aprendizaje. Subraya que el AE constituye una parte fundamental de la investigación psicolingüística del proceso de aprendizaje de lenguas. Por tanto, la mera corrección de errores resulta bastante negativa: es fundamental conocer el estado del conocimiento lingüístico (el dialecto idiosincrásico) del aprendiz, saber qué es lo que sabe y qué le falta, con el fin de proporcionarle datos adecuados para que forme conceptos y normas correctos de la lengua meta. El hecho de hacerle saber que sus hipótesis han sido mal formuladas resulta poco fructífero a la hora de eliminar la comisión de errores. Por tanto, el AE tiene dos funciones: la teórica o la metodológica en la que se describe la naturaleza del conocimiento del aprendiz en las diferentes etapas de aprendizaje; y la segunda, guiar las acciones recuperatorias o compensatorias para corregir el “estado insatisfactorio” (tanto para el alumno, como para el profesor). La enseñanza correctiva es cuando el nivel de la lengua del aprendiz no coincide con lo que exige la situación (Corder 1981: 25, 45).

Los errores son índices del desarrollo del proceso de aprendizaje. La identificación y la descripción de errores se lleva a cabo con la explicación del error desde el punto de vista de la teoría lingüística; cuanto más adecuada y precisa sea la teoría, mejor análisis y descripción de errores se consigue (Corder 1981: 36). El punto de partida del AE es una pareja de enunciados que por definición son sinónimos en un contexto determinado (equivalentes traducidos): se compara la oración errónea producida por el aprendiz con la oración que produciría un nativo para expresar el mismo significado (Corder 1981: 37). Este

procedimiento es similar al propuesto por el AC; pero el AE mantiene que siempre hay que tener en cuenta el contexto determinado (también social) y la intención del hablante, puesto que son decisivos para determinar la corrección del enunciado. La corrección formal (gramatical) no garantiza la ausencia del error, puesto que el enunciado puede resultar incorrecto en un contexto determinado, o puede no significar lo que el aprendiz quiere transmitir (si quitamos el contexto, las oraciones pueden resultar ambiguas) (Corder 1981: 39 y ss.). El AE ha evolucionado a lo largo del tiempo y pasó de analizar las taxonomías gramaticales con el fin de describir y explicar los errores sólo desde el punto de vista gramatical a estudiar la lengua en el contexto pragmalingüístico de la comunicación, es decir, a considerar el carácter comunicativo de la lengua (Santos Gargallo 2004: 395).

En resumen, gracias al AE, se ha llegado a admitir que los errores forman parte inseparable del proceso de aprendizaje, de la formación, la aceptación o el rechazo de hipótesis construidas por los alumnos. Como sostiene Fernández (1997: 18-19), con el AE se ha perdido “el miedo” de cometer errores, frente al AC que quería erradicarlos. Además, se llegó a la conclusión de que hay errores que no desaparecen incluso con corrección continua y a pesar del progreso gramatical que experimentan los alumnos, que las mayores dificultades no se hallan en las formas ausentes ni en las formas nuevas a pesar de que en ellas se dan mayores diferencias. Es decir, hay muchos tipos de errores que no provienen de la transferencia de la LM, pueden tener múltiples fuentes como la interferencia con otras LEs o como resultado de las estrategias de simplificación y generalización, etc. Además, el análisis debe realizarse *a posteriori* en las producciones escritas y orales reales en contextos naturales. Se analizan las producciones considerando el contexto comunicativo y las variantes lingüísticas, y no como lo hacía el AC, desde una perspectiva exclusivamente gramatical. Gracias a los AE llevados a cabo para diferentes niveles de conocimiento de la lengua se pueden establecer “gramáticas mínimas de errores” (Vázquez 2009: 113).

Recapitulando, el AE concibe el proceso de aprendizaje de lenguas como un proceso creativo y en el que subyacen estrategias mentales complejas (Santos Gargallo 2004: 395). Constituye un método de investigación científica introspectiva cuyo objetivo es identificar, describir y explicar “la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo adulto” (Santos Gargallo 2004: 391). El AE tiene fines didácticos muy útiles, puesto que permite determinar en qué áreas tiene el alumno dificultades. Las conclusiones del análisis deberían permitir al profesor encontrar procedimientos didácticos que reduzcan, de forma

cuantitativa y cualitativa, las formas erróneas (Santos Gargallo 2004: 396). En la actualidad el AE se aplica no sólo en estudios de enseñanza-aprendizaje de LMs, sino también en el campo de las patologías del lenguaje o la lingüística forense (Santos Gargallo 2004: 391). Baralo (2009: 29), por su parte, sostiene que:

[e]l AE constituye también la herramienta imprescindible para observar los procesos cognitivos que operan en el desarrollo de IL, entre los que podemos destacar, como históricos, la distinción entre aprendizaje y adquisición de Krashen, que da pie al desarrollo de una fecunda línea de investigación psicolingüística y neurolingüística, refinada sutilmente en la actualidad con las aportaciones realizadas sobre conocimiento explícito e implícito, aprendizaje explícito e implícito, cognición y metacognición.

2.1.4 Críticas del AE

El AE recibió algunas críticas. Larsen-Freeman y Long (1994 [1991]: 64-65) las recogen y recapitulan que el AE se centra más bien en los errores y no abarca las producciones correctas en su análisis, y que es bastante difícil encontrar un único origen de los errores que aparecen. Schachter (1974) señala que los alumnos, con el fin de no cometer errores, evitan el uso de algunas estructuras y construcciones, por lo que no se puede afirmar que los análisis llevados a cabo sean fiables en su totalidad. Sin embargo, las críticas que se hicieron no fueron suficientemente fuertes como para refutar el método. Con el paso del tiempo el AE originó el llamado Análisis de Actuación (AA) que abarca en su estudio toda la IL del hablante teniendo en cuenta el contexto comunicativo de las producciones.

2.1.5 Criterios y etapas del AE

Considerando el tema del presente estudio, el AE en la adquisición del artículo español por hablantes polacos se ajustará a los siguientes criterios, en parte inspirados en Santos Gargallo (2004: 397):

- a) LM y origen geográfico de los participantes del estudio;
- b) muestra (individual, grupo representativo, toda la población);
- c) habilidad lingüística (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión lectora);
- d) extensión del análisis (fonético-fonológico-ortográfico, gramatical, léxico-semántico, discursivo, pragmático, sociocultural, estratégico);
- e) recogida de datos (transversal o sincrónica, longitudinal, seudolongitudinal).

Tras esta primera fase, el investigador debe seguir los siguientes pasos (Santos Gargallo 2004: 397):

- a) compilación del corpus de datos;
- b) identificación de los errores;
- c) descripción de los errores;
- d) clasificación de acuerdo con una taxonomía;
- e) explicación de los errores, evaluación de los errores;
- f) discusión de los resultados;
- g) implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2 Interlengua

El concepto de *interlengua* (IL), introducido por Selinker (1992), hace referencia a las diferentes etapas de adquisición por las que pasa el hablante no nativo (HNN) hasta llegar al dominio de la lengua meta, que se caracterizan por reglas variables y cuyo número es individual para cada alumno (que constituyen el sistema interiorizado). En la sucesión de estadios transitorios el alumno adquiere una serie de herramientas (gramaticales, léxicas, funcionales, culturales, etc.) y va incorporando reglas tanto de la LM y L2/LE como de otras lenguas que domina como hablante, así como reglas que no pertenecen a ninguna de estas lenguas. Fernández (1997: 20) define la IL como el sistema de reglas lingüísticas interiorizado e intuitivo, que va evolucionando en el proceso de aprendizaje volviéndose cada vez más complejo. Corder (1981: 15 y ss.) describe la IL como un sistema híbrido entre la LM y la lengua meta.

A lo largo de los años, en investigaciones diferentes, el término de IL ha recibido otras denominaciones: *sistema aproximado* (Nemser 1971); *competencia transitoria*, *dialecto transitorio* o *dialecto idiosincrásico* (Corder 1981). Corder, con esta denominación, apunta a que la lengua de un aprendiz de L2/LE es un “dialecto” en el sentido lingüístico, puesto que es mezcla de dos lenguas que comparten algunas reglas gramaticales (1981: 14) y propia de un individuo o una colectividad²². Corder señala sus características: es autónoma,

²² Como ejemplos del dialecto idiosincrásico Corder (1981: 16 y ss.) enumera el lenguaje poético (se caracteriza por ser “deliberadamente desviado”), la lengua de una persona que sufre de afasia (“patológicamente desviada”), la lengua del niño pequeño que adquiere la LM y, finalmente, la lengua del alumno que aprende una L2 o LE. Corder señala que los dos últimos ejemplos no pueden llamarse desviados ni tampoco erróneos: las oraciones

independiente, regular, sistemática, significativa (tiene sentido), tiene su gramática, es describable como conjunto de reglas que constituye un subconjunto de reglas del dialecto social meta (por lo que las oraciones idiosincrásicas no deben llamarse agramaticales); pero al mismo tiempo es inestable y no tiene el estatus de la lengua en el sentido de no estar compartida por un grupo social (Corder 1981: 17). Los dialectos idiosincrásicos no son dialectos compartidos socialmente, pero sí corresponden a los individuos del mismo origen cultural: no son propios de un sólo individuo, sino que pertenecen a una sociedad de individuos determinada culturalmente (Corder 1981: 19). Es importante el estudio y el análisis de la lengua de los alumnos de L2/LE para saber por qué es como es (método de AE). Corder (1981: 56-57) mantiene que el término IL hace referencia a la lengua del aprendiz, que tiene sus reglas aunque también es cierto que está cambiando constantemente lo que hace difícil su descripción. Con el fin de estudiar esta lengua se analizan los enunciados de un grupo homogéneo, tal como se hace normalmente con cualquier otra lengua nativa, por lo que se supone que el aprendiz es hablante “nativo” de su dialecto idiosincrásico. El AE no consiste, por tanto, en la comparación entre lo que se ha enseñado al aprendiz (y por tanto debería saber) y lo que el aprendiz sabe en un momento determinado, sino en la comparación entre la lengua meta (“entera”, todo el *syllabus*) con la lengua del aprendiz.

Corder hace un juicio de la IL desde la perspectiva institucional. Señala que la propiedad básica de las lenguas humanas es la búsqueda de la universalidad; no obstante, no se puede extraer un juicio generalizado sobre la IL, puesto que no es un comportamiento socialmente institucionalizado. Es necesario establecer normas adecuadas para que la lengua funcione como medio de comunicación en una sociedad determinada; pero la IL no es la manifestación de una lengua institucionalizada, por lo cual es difícil establecer una teoría lingüística, que es lo propio de lenguas estables (Corder 1981: 67-68). En el AE, Corder (1981: 21 y ss., 1992: 72 y ss.) especifica tres etapas:

- a) El reconocimiento de la idiosincrasia (la identificación de los errores): en esta etapa se subraya la importancia del contexto en el que aparece una oración determinada, puesto que una oración por sí sola puede ser gramaticalmente correcta, pero pronunciada en un contexto dado puede resultar incorrecta (abierta o cubiertamente idiosincrásica).

erróneas son corregibles por los hablantes; por lo que el dialecto idiosincrásico no puede considerarse como tal, puesto que los mismos hablantes no son capaces de autocorregirse por haber empleado mal alguna de las normas. Algunas oraciones producidas en la L2/LE son corregibles si no siguen la norma que previamente había sido enseñada a los alumnos; no se puede hablar de errores en el caso de las oraciones idiosincrásicas en las que el error no es producto de emplear mal la regla, ya que los alumnos sólo siguen las normas que conocen. Por tanto hablamos de errores (o correcciones) sólo cuando el hablante conoce ya la regla pero por alguna razón no la aplica.

- b) Dar cuenta del dialecto idiosincrásico del alumno: esta etapa se basa en la descripción y la clasificación de los errores que se llevan a cabo mediante la comparación bilingüe.
- c) La explicación del porqué de la naturaleza del dialecto idiosincrásico del hablante (explicar el origen de los errores) con el fin de adaptar medidas pedagógicas adecuadas.

Las dos primeras etapas son procesos lingüísticos, mientras que la tercera tiene carácter psicolingüístico. El objetivo teórico es saber qué y cómo aprende el alumno, mientras que el objetivo metodológico-pedagógico es conseguir el aprendizaje más eficaz del aprendiz aprovechando el conocimiento que poseemos de su “dialecto”. Es imprescindible conseguir el primer objetivo con el fin de lograr el segundo.

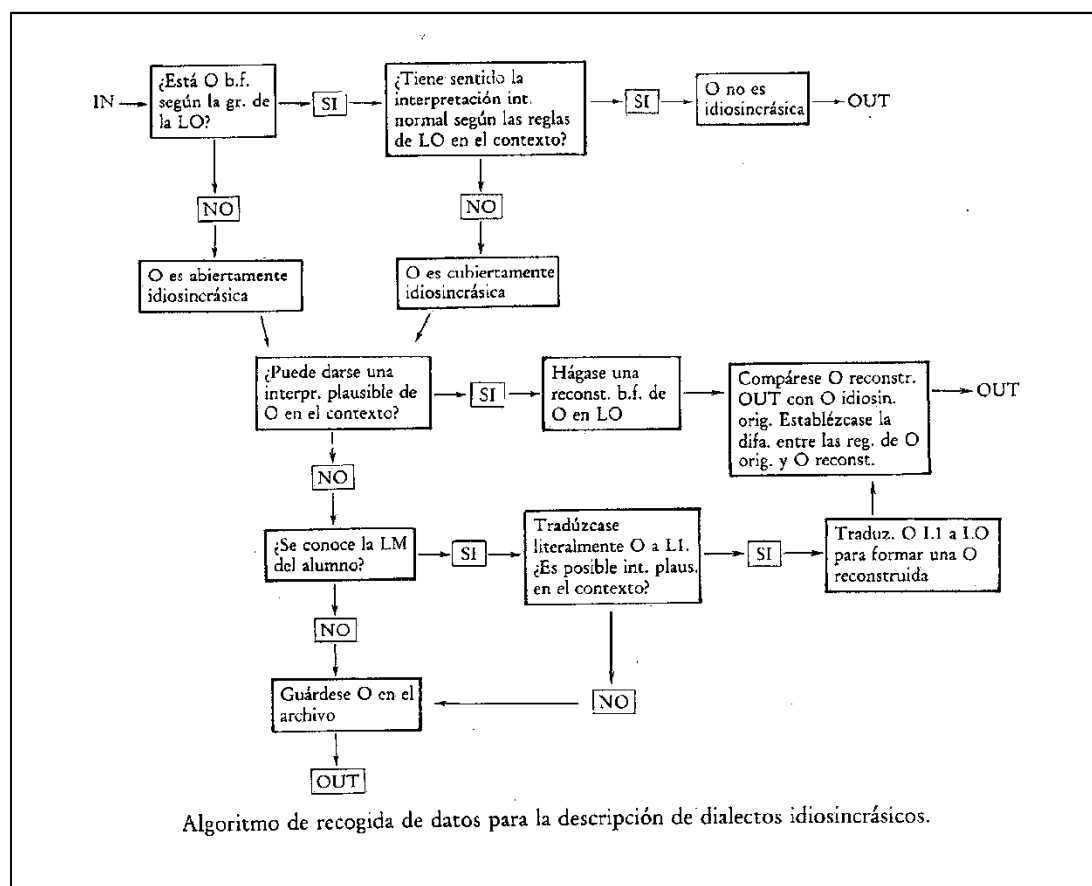


Ilustración 1. Dialectos idiosincrásicos: recogida de datos
(Corder 1992: 74)

Corder (1981: 87) describe la IL como proceso psicolingüístico de interacción del sistema de la LM con el de la LE. Corder (1981: 88) añade una característica más de la IL que Selinker no menciona, a saber, que es un *continuum* de elaboración o complejidad creciente: el alumno va alcanzando niveles de competencia mayores, sin excluir errores que también van apareciendo. Describe la IL como proceso de carácter transitorio, dinámico, creativo, de

desarrollo, tanto de reestructuración (el testimonio de esta característica son los errores de transferencia) como de recreación (cuyo testimonio es la aparición de errores de desarrollo) (1981: 93). Baralo (2004) lo confirma sosteniendo que la IL es un sistema transitorio que evoluciona y se hace cada vez más complejo.

Es importante señalar que el AE no niega ni excluye la transferencia de la LM, sino que juega un papel activo en el proceso de aprendizaje de LE/L2: la LM puede tener un papel tanto positivo como negativo. Fernández (1997: 25-26) apunta que la LM, siendo el conocimiento previo que poseen todos los alumnos, puede constituir un apoyo estratégico en la comunicación, facilitar la creatividad lingüística gracias a la interferencia o ser intermediadora entre la GU y la lengua meta.

Las investigaciones de la IL tratan de averiguar si el proceso de aprendizaje sigue unos pasos determinados para todos los alumnos, si depende de la LM de los aprendices o si es un proceso universal, una secuencia natural, para todos. Además, el objeto de estudio es si el proceso de aprendizaje sigue las mismas secuencias que el de la adquisición de la LM. Corder (1981: 20) formula la suposición de que si los niños en el mismo entorno pasan por las mismas etapas de adquisición de la LM, los alumnos que aprenden la misma L2/LE en el mismo entorno (la misma LM y similar experiencia de aprendizaje) pasan por las mismas etapas del proceso de aprendizaje; y las diferencias se deben a variantes individuales²³ como la motivación, la actitud, etc. Corder (1981: 72) señala también que el aprendizaje de la lengua sigue las mismas etapas, tiene similar secuencia del desarrollo sintáctico, independientemente de la LM (hipótesis que se apoya en la teoría de adquisición de la lengua de Chomsky) (Fernández 1997: 21-22).

Selinker (1992) afirma que hay diferencias psicológicas y neurológicas entre las ILs y las LMs. El HNN no es un “hablante-oyente ideal”. Al contrario de la estructura latente del lenguaje que interviene en la adquisición de la LM (de la que habla Lenneberg en su obra de 1967), la estructura psicológica latente del lenguaje se activa en caso de aprendizaje de una L2/LE; sin embargo, no tiene un programa genético ni garantiza que el alumno logre el dominio de la lengua que está aprendiendo (Selinker 1992). Selinker denomina al aprendizaje de una L2/LE proceso de aprendizaje intentado (frente al aprendizaje logrado); y añade que las personas que han logrado dicho dominio no lo han alcanzado gracias a la instrucción explícita (Selinker 1992).

²³ En este caso, señala Corder, hablamos del entorno de clase (con un *syllabus* propuesto); no del aprendizaje totalmente individual y autónomo.

En resumen, el término IL hace referencia a un sistema, competencia o dialecto continuo, internamente estructurado, que es propio del alumno, es decir, idiosincrásico. Se caracteriza por ser evolutivo, transitorio, aproximado o intermediario entre la LM y la lengua meta (pero al mismo tiempo distinto de la LM y la L2/LE). Según Baralo (2004), la IL es un sistema de conocimiento comunicativo transitorio, independiente y específico del alumno de una L2/LE. Es esencial investigar cómo se lleva a cabo el proceso mental del aprendizaje, cómo los alumnos seleccionan y evalúan los nuevos contenidos (estímulos, instrucciones del exterior), cómo los asimilan, cómo los incorporan reestructurando el material aprendido previamente para poder expresarse en la lengua meta (*input, intake, output*). Es importante poner énfasis en que la IL no sólo abarca errores sino también estructuras y reglas correctas; no se debe concebir como un sistema erróneo sino como un sistema evolutivo con el objetivo de llegar al dominio de la L2/LE.

La IL se caracteriza por varias propiedades: la transferencia, la fosilización, la permeabilidad y la variabilidad (falta de regularidad), la sistematicidad y la simplificación.

2.2.1 Transferencia

El término *transferencia* alude a la influencia que ejercen el conocimiento previo, la LM y las lenguas previamente aprendidas (L2, L3, L4...) en la IL. Baralo afirma que los alumnos adultos se sirven de los conocimientos metalingüísticos que poseen y de la LM con el fin de construir la gramática de la IL; además señala que la transferencia de la LM es “un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2” (1999: 46). La transferencia puede ser positiva, cuando el hablante utiliza las formas de su LM y éstas resultan correctas en la lengua meta (la facilitación); o negativa, cuando las formas de la LM resultan erróneas en la lengua meta. Existe una diferenciación entre los elementos gramaticales que se transfieren con más o menos frecuencia: los aspectos gramaticales no marcados (no periféricos, es decir, las formas frecuentes y sistemáticas) son más transferibles a la IL que las formas marcadas (periféricas, menos sistemáticas y frecuentes). No obstante, Corder (1981: 102) sugiere que la facilitación no consiste en transferir el sistema de la LM a la IL, sino en el descubrimiento de las estructuras similares en la lengua meta. Cuando las estructuras de la LM aparecen de forma incorrecta, se habla del *borrowing*, mecanismo de préstamos insatisfactorio.

Existe una conexión interlingüística entre la LM, la IL, otras LEs aprendidas previamente y la lengua meta (Selinker 1992). No obstante, diferentes estudios demostraron que la LM no afecta a la apropiación de una L2/LE y que este proceso creativo se basa en los

principios innatos: el alumno no “copia” las formas de la LM, ni de otras lenguas que está aprendiendo, sino que se sirve de un mecanismo cognitivo complejo haciendo uso del conocimiento lingüístico, sociolingüístico y sociocultural previo. Dulay y Burt (1974) llevaron a cabo un estudio de los niños de diferentes LMs del que resultó que el orden de la adquisición de los elementos lingüísticos fue muy similar. Teniendo en cuenta esta interrelación del conocimiento lingüístico, actualmente con mucha frecuencia se habla de plurilingüismo, es decir, de la competencia lingüística proveniente del conocimiento de varias lenguas por el hablante.

2.2.2 Fossilización

Otra propiedad de la IL es la fosilización, resultado del proceso de “estancamiento” que se produce cuando el hablante conserva las formas, los elementos o las reglas (los subsistemas) que no son propios de la lengua meta y que debía haberlos superado en los estadios de la IL previos independientemente de la edad o la instrucción recibida. Los errores fosilizados pueden ser errores que parecían superados pero que vuelven a aparecer. Es más probable que se fosilicen las formas no marcadas, ya que es menos frecuente la interferencia de las formas marcadas características de la lengua meta. No hay un único origen de los errores fosilizados: a veces la deficiente explicación de un elemento de la lengua en los manuales puede llevar a la construcción de hipótesis falsas. Los errores fosilizados pueden ser causa también de la simplificación, de la supresión de elementos gramaticales (por ejemplo, la falta del artículo) o de la hipergeneralización de reglas de la lengua meta (Baralo 2004: 378 y ss.). Asimismo, los errores de fosilización pueden aparecer cuando se trata de temas nuevos, por condiciones de cansancio o ansiedad, por el tipo de tarea propuesta o por el tiempo del que dispone el hablante para realizarla, puesto que su falta y la presión emocional que supone impiden la monitorización de las producciones con la que se reducen los errores. Otro factor determinante de los errores es la falta de deseo de aculturación, que implica a la motivación.

Corder (1981: 73-74) relaciona la falta de motivación con el concepto de la fosilización: cuando el alumno consigue el nivel comunicativo que deseaba, su motivación disminuye y en consecuencia se observa el fenómeno de fosilización. Aunque el alumno siga expuesto a la lengua, también en el entorno de inmersión, el desarrollo lingüístico que antes estaba experimentando se detiene y no avanza más. En muchas ocasiones, los aprendices mantienen diferentes reglas o subsistemas erróneos en su IL, sin importar cuánta instrucción reciban en la lengua meta. Selinker (1992) menciona cinco procesos fundamentales para la fosilización:

- a) transferencia lingüística: de la LM o de otras lenguas, puede ser positiva o negativa;
- b) transferencia de instrucción: elementos identificables en la instrucción que reciben los alumnos, como la adopción de una técnica didáctica adecuada o no adecuada por parte del profesor (o por el mismo alumno), la pobreza de los datos (*input*), inadecuación de los materiales;
- c) estrategias de aprendizaje de la L2/LE: estrategias que utiliza el alumno con el fin de aprender determinados contenidos;
- d) estrategias de comunicación de la L2/LE: estrategias que utiliza el alumno cuando intenta comunicarse con los hablantes nativos de la lengua que está aprendiendo, por ejemplo, cuando simplifica, parafrasea, generaliza, etc.;
- e) hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

Selinker llama “competencia IL eternamente fosilizada” al estado del conocimiento que es consecuencia de estos cinco procesos (Selinker 1992: 86). Los errores fosilizados muchas veces son errores colectivos que “caracterizan” al grupo de alumnos que comparte la misma LM.

Respecto a las estrategias del alumno que pueden llevar a la fosilización, Regueiro Rodríguez (2016) señala las de evitación (o reducción). Cuando el hablante posee recursos lingüísticos limitados o cuando las categorías o las unidades le resultan problemáticas, tiende a evitar su uso, total o parcialmente, para no cometer errores. En este caso el mensaje resulta simplificado o reducido y al mismo tiempo el alumno al no emplear un elemento o estructura determinada no la pone en práctica. Es decir, no formula, para luego afirmar o rechazar, la hipótesis lingüística (estrategia de riesgo). En este caso, el hecho de no cometer errores, no necesariamente tiene que ser índice del progreso.

2.2.3 Permeabilidad

Esta característica de la IL permite “absorber” las reglas y los elementos de otros sistemas, así como sobregeneralizar las normas de la L2/LE. Esto ocurre cuando determinados parámetros no se han fijado de forma unívoca, por lo que se producen reajustes y reestructuraciones entre los conocimientos previamente aprendidos y los nuevos hasta llegar a su internalización y sistematicidad (por ejemplo, usos erróneos de los tiempos pasados seguidos por la introducción de los nuevos tiempos pretéritos; o la diferenciación en el uso del artículo, como en el caso de *tener Ø / un / el coche*). Selinker y Lamendella (1978) consideran

que el sistema deja de ser permeable cuando se llega al nivel de la lengua de un adulto; mientras que en el aprendizaje de una L2/LE deja de serlo cuando el sistema llega a un nivel que ya no permite cambios y se fosiliza.

2.2.4 Variabilidad

La variabilidad se refiere al uso diferente e inestable de las reglas lingüísticas para una estructura (Muñoz Licerias 1996: 46), cuando, por ejemplo, el alumno utiliza distintas formas para un solo fenómeno (inestabilidad). Es una propiedad que cambia constantemente, puesto que hablamos del aprendizaje como proceso transitorio y evolutivo de construcción. Esta característica de la IL se puede deber también a las distintas situaciones y contextos comunicativos en los que interfieren diferentes factores internos, como la fatiga o el estrés; o externos, como el ruido, así como a las diferentes formas y técnicas de la obtención de datos (juicios de gramaticalidad, producción espontánea, combinación de estructuras, etc.) (Baralo 2004: 380 y ss.). Los errores se producen con más frecuencia en el lenguaje hablado que en el escrito, más espontáneo y en el que los alumnos no disponen de tiempo suficiente para usar un estilo más cuidado. Corder (1981: 74 y ss.) señala que la variabilidad depende también de los diferentes tipos de profesores: unos son nativos, otros no; algunos poseen un dominio muy alto de la lengua y otros, por el contrario, todavía siguen usando su IL. La variabilidad también puede depender del mismo aprendiz, de su edad, del entorno (contexto formal o informal) y de la lengua que está aprendiendo. Corder considera que cuanto más jóvenes sean los aprendices, y por tanto con experiencia lingüística menor y menos estrategias de aprendizaje que los adultos, más parecidas van a ser las propiedades estructurales de sus ILs.

2.2.5 Sistemática

La sistematicidad de la IL hace referencia a un sistema lingüístico (también sociolingüístico) de reglas internas que no necesariamente son propias de la L2, aunque desde el punto de vista del alumno pueden resultarle correctas, y las usan de forma sistemática (errores sistemáticos). No es un conocimiento caótico, sino propio de los diferentes estadios del aprendizaje. Las secuencias de desarrollo, sobre todo de reglas morfosintácticas, guardan relación con el proceso de adquisición de la lengua: independientemente de su procedencia o su LM, los alumnos siguen etapas de aprendizaje muy similares y sistemáticas.

2.2.6 Simplificación

Los alumnos tienden también a simplificar, tanto las reglas morfosintácticas, como el léxico; y si desconocen algún rasgo de la L2/LE, recurren a la gramática de la LM, a la utilización de oraciones simples o coordinadas en vez de subordinadas, a la generalización de reglas, a la evitación de rasgos complejos a través de perífrasis, al uso de vocabulario simple y transparente.

2.3 Clasificación de errores

Como ya se ha expuesto, y según Vázquez (1999: 23), se podría establecer la siguiente cronología del concepto de error:

- a) Hasta 1967 los errores se consideraban negativos y los estudios se centraban en contrastar la LM y la lengua meta con el fin de predecir los errores que resultaban de las diferencias entre ambas lenguas.
- b) En el periodo comprendido entre 1967, con la aparición del artículo de Corder “The significance of Learner’s errors”, y 1977 se rechaza el enfoque puramente contrastivo, puesto que determinadas presuposiciones del AC resultaron erróneas, y se empiezan a evaluar los errores positivamente como índices de diferentes ILs de los aprendices.
- c) Desde 1977, se empiezan a ver el AC y el AE como métodos complementarios.

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, los errores pueden tener muy diferentes orígenes (Santos Gargallo 2004: 406): por distracción (cansancio, motivación, ansiedad), interferencia (son los llamados errores interlingüísticos que surgen de la adopción de formas de la LM, L2s/LEs), traducción (un tipo de interferencia que consiste en “trasladar” literalmente estructuras de la L1, sobre todo si se trata de las locuciones o frases hechas), hipergeneralización y ampliación incompleta de las reglas de la lengua meta (los llamados errores intralingüísticos que aparecen cuando el alumno crea hipótesis incorrectas de la lengua meta), errores inducidos por materiales o procedimientos didácticos (en la muestra de lengua, en procedimientos usados en el proceso de aprendizaje-enseñanza), estrategias de comunicación a las que recurre el alumno, etc.

Para llevar a cabo el AE resulta fundamental establecer primero una clasificación de errores a seguir. Hay muchos trabajos que presentan taxonomías de errores (Vázquez 1986, 1991, 1999; Corder 1973; Bantas 1980; Burt, Dulay y Krashen 1982; Fernández 1997; Frei

1929; Stendahl 1973). En función de la muestra, el objetivo del estudio y qué contenido lingüístico se analice, se puede modificar y adaptar la taxonomía a las necesidades particulares. A continuación se presentan los criterios de clasificación de errores (tipología de errores) más usuales y comunes:

I. Criterio gramatical (error en las estructuras gramaticales):

- a) fonológicos: [*prohibido] pronunciado con “j”;
- b) ortográficos: **haver* en lugar de *haber*;
- c) léxico-semánticos: **realicé que estaba equivocada* frente a *me di cuenta de que estaba equivocada*;
- d) morfosintácticos: **soy bebiendo* en lugar de *estoy bebiendo*; *Hay *la farmacia a cinco minutos de aquí*. (incompatibilidad del artículo determinado con el verbo *haber* en contextos presentativos);
- e) pragmáticos: *Cuando yo llegué al restaurante yo pude ver que mis amigos no habían llegado. Pues, yo pensé ¿dónde están ellos?* (repetición innecesaria y poco natural del sujeto).

II. Criterio lingüístico (llamado también descriptivo o de estrategias):

- a) de adición (adición de morfemas o palabras inadecuadas o redundantes en un contexto dado): *Ayer decidí *a quedarme en casa* (adición errónea de la preposición *a*); *Estas vacaciones voy *al Madrid*. (incompatibilidad general del artículo con nombres propios cuando no tiene valor contrastivo o diferenciador);
- b) de omisión (supresión de morfemas o palabras que resultan necesarias en un contexto dado): **Ø Padre siempre se preocupa por sus hijos* (omisión del artículo indeterminado en contexto genérico);
- c) de selección falsa (selección de morfemas o palabras inadecuadas en un contexto dado): *No estudio geografía *pero historia*. (selección errónea del nexos *pero* en lugar de *sino*); *Madrid es *la ciudad muy bonita para mí*. (artículo determinado en vez del indeterminado en contexto evaluativo);
- d) de colocación falsa (orden sintáctico incorrecto, tanto de sintagmas como de palabras): **Tengo una grande familia*. (adjetivo antepuesto al sustantivo); **Los todos mis amigos*

vinieron a la fiesta. (el cuantificador *todo/a/os/as* siempre precede al artículo determinado en el sintagma);

- e) de yuxtaposición (supresión de los nexos sintácticos necesarios entre sintagmas): *Todas las personas *Ø que les gusta viajar a España.* (omisión de *a las* ante la oración de relativo).

III. Criterio etiológico (relacionado con el origen del error y la transferencia lingüística):

- a) intralinguales (formulación de hipótesis incorrectas de las normas de la L2/LE, resultado del conflicto interno de las reglas en la L2/LE): *Yo no *sabo la respuesta.* (por hipergeneralización de reglas);
- b) interlinguales (interferencia de la LM o de otras LEs que posee el alumno, por similitud o analogía, o empleando vocabulario como extranjerismos): **cuando yo seré mayor...* (en lugar de *cuando sea mayor...*); *Estas vacaciones eran *Ø mejores de mi vida.* (falta del artículo por interferencia de la LM que carece de este determinante);
- c) de simplificación (reducción del sistema a través de la supresión, la regularización o la neutralización): *¿Puedes *llevarme el cuaderno?* (neutralización; *llevar* en lugar de *traer*).

IV. Criterio comunicativo (relacionado con la transmisión del mensaje):

- a) de ambigüedad (con respecto al mensaje): *Todos los chicos aman a una chica* (el enunciado se puede entender de dos maneras: los chicos aman a la misma chica o cada uno de los chicos ama a una chica diferente);
- b) irritantes (con respecto al interlocutor): **Llego *en Madrid *Ø jueves pasado;*
- c) estigmatizantes (con respecto al emisor): *¿Piensa usted que esto es *una problema?*;
- d) globales (afectan a una frase entera, pueden imposibilitar la comunicación): **Rompió el niño el teléfono* en lugar de *El niño rompió el teléfono* (el cambio de orden oracional “sujeto + verbo + complemento” puede hacer difícil comprender el agente); frente a locales (afectan a un elemento del enunciado, generalmente no rompen la comunicación): *Cuando viajábamos no *tenimos problemas* (a pesar del error, se entiende el mensaje que se quiere transmitir);
- e) errores de falta de pertinencia con respecto al contexto: *Estuve enferma toda la semana y *aunque no fui al trabajo* (error de nexo, *aunque* en lugar de *por eso*);

- f) errores de diversión (distraen la comunicación).

V. Criterio pedagógico:

- a) inducidos (aparecen por causa de una inadecuada explicación del material por parte del profesor) frente a creativos (mala aplicación del material por parte del alumno); *Hoy es *el lunes* en lugar de *Hoy es Ø lunes* (uso deíctico del artículo determinado en caso de los nombres de los días de la semana en contextos de clasificación o categorización);
- b) transitorios, llamados también de desarrollo (errores que surgen con la presentación de los nuevos contenidos y que el alumno debe organizar junto con el conocimiento que ya posee; no son sistemáticos y desaparecen con el tiempo) frente a errores permanentes (a diferencia de lo primeros no desaparecen); *En Madrid *está una exposición importante* en lugar de *En Madrid hay una exposición importante*; *En Madrid *hay el estadio Santiago Bernabéu* en lugar de *En Madrid está el estadio Santiago Bernabéu*;
- c) fosilizados (generalmente ocurren con reglas ya aprendidas que el alumno debería haber superado) frente a errores fosilizables (errores con posibilidad de fosilizarse); **la problema* en lugar de *el problema*; *Tengo *Ø grande familia* en lugar de *Tengo una familia grande*;
- d) individuales (IL de un hablante en particular) frente a colectivos (de un grupo de estudiantes de la misma LM con la misma exposición a la L2/LE, son errores regulares y son bastante “típicos” para los determinados grupos); entre otros, la omisión del artículo determinado o indeterminado por interferencia de la LM, por ejemplo, *Me gustan *Ø libros de fantasía* (omisión del artículo determinado con predicados de afección);
- e) residuales (afectan al material previamente enseñado y olvidado por el alumno) frente a actuales (afectan al material actual);
- f) de producción oral frente a producción escrita: las dos tareas se caracterizan por diferentes errores; la expresión oral es generalmente más espontánea y con menos tiempo de reflexionar.

VI. Criterio pragmático:

- a) de pertinencia o discursivos: *¿Vienes mañana a la fiesta?* (error cuando no se entiende este enunciado como una invitación, sino una pregunta); *Cuando yo llegué al restaurante yo pude ver que mis amigos no habían llegado. Pues, yo pensé ¿dónde están ellos?* (innecesaria repetición del sujeto).

VII. Criterio cultural (aparecen a causa de no saber o no comprender los aspectos culturales de la lengua meta): – *¿Dónde puedo comprar un refresco?* – *Lo puedes comprar en un estanco.* (falta de conocimiento cultural; error en la diferenciación entre un *quiosco* y un *estanco*).

Fernández (1997: 32) sugiere que en toda la tipología de errores habría que distinguir si los errores impiden o no la comunicación (comprensión o producción de mensajes); puesto que muchas veces es la “conjunción de diferentes errores lo que produce una frase idiosincrática confusa o ininteligible”.

2.4 La norma

Fernández (1997: 27) define el concepto de error como: “(...) toda transgresión involuntaria de la «norma» establecida en una comunidad dada”. El procedimiento anterior a la identificación de errores es el establecimiento de los criterios lingüísticos normativos en los que se va a basar el análisis. Por lo que, para llevar a cabo el AE, parece fundamental determinar cuál es la norma que los hablantes deben seguir, puesto que en la investigación los errores se clasifican y se evalúan según la norma establecida. El Diccionario de la Real Academia Española (RAE) presenta dos acepciones lingüísticas del término “norma” (RAE 2016, s.v. *norma*):

f. *Ling.* Conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado correcto.

f. *Ling.* Variante lingüística que se considera preferible por ser más culta.

En relación con la norma lingüística adoptada para la elaboración del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006), el Instituto Cervantes (IC) se presenta una cuestión que puede resultar problemática: las diferentes variedades del español en el mundo. Se alude a la gran extensión geográfica de la lengua española y el elevado número de hablantes y, por tanto, a la necesidad de optar en los trabajos de investigación por una de las variedades como la norma culta (en el PCIC se optó por la variedad centro-norte peninsular española). Es decir,

tanto en Hispanoamérica, como en la misma Península Ibérica, se encuentran diferentes variantes de la lengua en relación con los diferentes niveles de la lengua: morfológico, sintáctico, léxico, fonológico, etc., por lo que en función del objetivo del análisis hay que seleccionar una variante en la que se fundamente el estudio.

Al respecto, Fernández (1997: 28-29) destaca la necesidad de distinguir entre la norma prescriptiva y la norma descriptiva:

- a) la norma prescriptiva se refiere a la norma culta, a un sistema de reglas de uso de una lengua; alude a lo que es correcto e incorrecto en una lengua (normativismo lingüístico, gramática normativa, paradigma formal);
- b) la norma descriptiva hace referencia al uso común y actual de la lengua (normas de funcionamiento de una lengua; paradigma funcional).

La lengua va evolucionando y cambiando, por lo que en algunos casos puede resultar difícil evaluar un error; no obstante, los errores de la IL de los HNN generalmente constituyen enunciados que nunca dirían los hablantes nativos.

No obstante, en relación con los conceptos de error y norma, Fernández (1997: 27) vuelve a aludir al artículo de Corder (1967) y el dialecto idiosincrásico subrayando que los errores de los aprendices no deben evaluarse a partir de la norma de la lengua meta, sino desde la perspectiva de la IL del alumno, puesto que cada estadio se caracteriza por sus propias reglas. Para constatarlo Fernández alude al lenguaje infantil y los errores que suelen cometer los niños pequeños, que no se juzgan rigurosamente como errores, puesto que la adquisición de la LM también pasa por determinadas etapas hasta llegar al dominio nativo de la lengua.

2.5 La evaluación y la corrección del error

El análisis de los errores producidos por los alumnos es una tarea muy útil y valiosa, tanto para los mismos aprendices como para los profesores, puesto que gracias a ellos entendemos mejor el proceso de aprendizaje, sabemos qué contenidos gramaticales quedan todavía por explicar y al mismo tiempo podemos reflexionar sobre qué, cómo y cuándo corregir.

La corrección abarca todos los niveles de la lengua: sintaxis, semántica, fonología, morfología, etc. hasta la cohesión y la coherencia de un enunciado. Es importante señalar que se deben corregir los errores que impiden la comunicación (hay que establecer una gravedad

de los errores), así como no deben corregirse todos los errores sino los que pertenecen a la IL, al nivel actual de la lengua del aprendiz (corrección que debe ser siempre constructiva y no destructiva). Es decir, hay que tener en cuenta el nivel de la lengua que presenta el alumno y corregir los errores que deberían ya estar superados; puesto que la corrección de todos los errores puede tener efectos pedagógicos negativos, incidir negativamente en la motivación y la autoestima, con lo que se puede desanimar al alumno a seguir aprendiendo.

Para evaluar los errores, siempre hay que tener los objetivos muy claros y bien definidos y basar dicha evaluación en una norma establecida. Es importante distinguir entre el juicio de gramaticalidad y el de aceptabilidad; el primero permite evaluar la corrección gramatical (desde el punto de vista más estructuralista); mientras que el segundo juzga la adecuación de la gramática a la actuación, es decir, averigua si el error impide o no la comunicación (criterio comunicativo). Además, desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico, se evalúa el grado de la apropiación en función del contexto en el que aparece el enunciado. Asimismo, es importante tener en cuenta si estamos ante la corrección de un texto escrito u oral, puesto que la expresión escrita se caracteriza por un lenguaje que supone más reflexión, mientras que la producción oral es generalmente más descuidada.

Respecto a la tarea de corrección, y en función del contexto de la clase, se puede optar por distintos ejecutores: el profesor solo puede llevar a cabo la corrección, el profesor puede concienciar e indicar el error al alumno para que él mismo lo corrija, pueden corregirle los compañeros del grupo o el mismo alumno puede intentar autocorregirse. Estas varias formas de la corrección deben ajustarse al nivel de la lengua que tiene el alumno y a la especificidad del grupo, así como a las relaciones que guardan los compañeros de clase entre sí. Nunca hay que olvidar que tanto los errores como su corrección son necesarios, pero siempre que se lleven a cabo de forma constructiva para que el alumno pueda hacer uso de diversas estrategias con el fin de superarlos.

No obstante, en muchos casos el término de evaluación se suele emplear al referirse a la calificación final que reciben los alumnos al cerrar un temario o al final del curso. Regueiro Rodríguez (2008) le da otro sentido proponiendo que la evaluación constituya un recurso metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ofrece una propuesta de evaluación para la actividad de expresión escrita en la que se combina la *heteroevaluación* docente con la *autoevaluación* del alumno, gracias a las que el mismo aprendiz podría tomar consciencia y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. En el planteamiento Regueiro Rodríguez describe cómo se debería llevar a cabo “la evaluación por claves”. Presenta una

guía de pautas de cómo interpretar los distintos tipos de errores para que el alumno pueda proceder a la corrección. Es fundamental que previamente se explique en qué consiste la tarea escrita, que se comente y negocie entre el profesor y el alumno en qué consistirá la evaluación. Los criterios engloban tanto el contenido como la estructura del texto (la adecuación, la coherencia, el léxico, la corrección lingüística, etc.). La propuesta se fundamenta en la teoría de Vigotsky de que los alumnos deben interiorizar conscientemente el contenido lingüístico, para que las respectivas correcciones se conviertan en *lenguaje interior* para que luego puedan pasar al *exterior*. En síntesis, lo que se propone es agregar un valor añadido a la evaluación y la corrección de errores para que no sea una ardua tarea del profesor que en muchas ocasiones no resulta lo suficientemente eficaz, sino que siendo una labor continua, guiada y analítica, con el empleo de recursos y estrategias adecuados, fomente la autoreflexión que lleve al aprendizaje, y no sólo a subsanar errores.

3. EL ARTÍCULO ESPAÑOL

El artículo constituye un elemento gramatical que resulta, en muchos casos, fundamental para la correcta comprensión de los enunciados transmitidos entre emisor y destinatario en un contexto determinado. Es una partícula gramatical que carece del significado referencial²⁴ (es decir, no hace referencia ni a cosas concretas ni abstractas de nuestro mundo), pero es de gran poder catafórico y sirve para una fácil interpretación de los elementos de una oración (Garachana Camarero 2008: 1-2) contribuyendo así a la coherencia de los enunciados, tanto escritos como orales. El mismo Iturrioz Leza (1996: 339) afirma que “(...) el significado de los artículos es tan complejo y los factores gramaticales que rigen su alternancia tan heterogéneos que ni uno ni otros se pueden expresar con ayuda de una fórmula sencilla”. Este determinante resulta, por tanto, muy complejo en su uso y difícil de entender y asimilar por parte de los estudiantes de ELE, especialmente si tenemos en cuenta HNN cuyas lenguas carecen de él. Los alumnos que aprenden español a base de una instrucción formal tienen que recurrir a otras estrategias con el fin de expresar sus diferentes valores y usos. En este apartado, por tanto, se presentará el panorama de las diferentes propiedades (valores, funciones) y los contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado²⁵ y de los grupos escuetos del español (llamados también “el artículo cero”). Se intentará también demostrar en algunos apartados que el uso del artículo tiene una dimensión pragmática y puede ser fundamental en la adecuada transmisión de enunciados teniendo en cuenta la intención informativa del hablante.

3.1 Definición del artículo

No existe una única definición del artículo presentada por las gramáticas; y ha ido evolucionando haciéndose más compleja a lo largo de los años. No es objetivo de este trabajo presentar un estudio diacrónico de la definición y los usos del artículo en español, pero consideramos importante mencionar algunas, por lo que de modo muy conciso se presentan algunas definiciones y contextos de uso del artículo elaborados por los gramáticos:

²⁴ Leonetti Jungl (1990: 9) define el término *referencia* como la relación entre un “objeto” del mundo y la expresión utilizada para referirse a él en un discurso determinado (aunque existen ejemplos de expresiones que se refieren a entidades ficticias y no reales del mundo). Asimismo, diferencia este término del de *denotación* que relaciona las expresiones con las cosas del mundo independientemente del discurso (no depende del uso que hacen de la expresión los hablantes). Estos términos se oponen al de *connotación* que indica el significado secundario y expresivo que puede tener una palabra (RAE 2016, s.v. *norma*).

²⁵ En este trabajo se utilizarán alternativamente las denominaciones del artículo definido y determinado, así como del indefinido e indeterminado.

- a) Antonio de Nebrija en su gramática dedica un apartado al artículo en español (Nebrija 2011). El gramático a modo de introducción señala que el artículo forma parte de la oración y que aparece en todas las lenguas que él conoce salvo en el latín que carece de este determinante. Nebrija constata que desde el punto de vista de la etimología los artículos “son unos pequeños miembros, a semejança delos cuales se llamaron aquellos artículos que añadimos al nombre para demostrar de qué género es” (2011: 98). Afirmando que es un elemento gramatical que sirve para designar el género al sustantivo enumera tres artículos (no los denomina explícitamente determinados): *el* para el género masculino, *la* para el femenino, y *lo* para el neutro. Añade que los artículos se usan con nombres comunes, hecho que no ocurre con nombres propios ni con pronombres personales. Hace también una distinción entre el artículo *el* y el pronombre *él*. Nebrija muestra también la diferencia entre el numeral (el artículo en singular *uno*) y el artículo indeterminado que posee el significado de “cierto”.
- b) Andrés Bello (1995 [1847]a: 86) presenta esta definición del artículo:

Si ponemos *la* en lugar de *aquella* y de *esta*, no haremos otra diferencia en el sentido que la que proviene de faltar la indicación accesoria de distancia o de cercanía, que son propias de los pronombres *aquel* y *este*. El *la* es por consiguiente un demostrativo como *aquella* y *esta*, pero que demuestra o señala de un modo más vago, no expresando mayor o menor distancia. Este demostrativo, llamado *artículo definido*, es adjetivo, y tiene diferentes terminaciones para los varios géneros y números: *el campo*, *la casa*, *los campos*, *las casas*.

El gramático habla del concepto de la información consabida con el uso del artículo definido, así como del sentido genérico para designar a toda la clase de entidades conocida, aunque no utiliza este término explícitamente: “(...) se toma el sustantivo o frase sustantiva en toda la latitud que admite, verbigracia «la tierra no cultivada produce sólo malezas y abrojos»” (1995 [1847]a: 87). En la descripción de Bello aparece también un apartado sobre el uso del artículo masculino *el* cuando el sustantivo empieza por la “a” tónica (*el agua*, *el águila*), así como de las contracciones *al* y *del* con las correspondientes preposiciones “a” y “de”. El gramático señala que los artículos se pueden sustantivar tomando la forma de *él*, *la*, *ellos*, *ellas*: “El criado que me recomendaste no se porta bien; no tengo confianza en *él*: *él* es *el criado que me recomendaste*”; “La casa es cómoda; pago seiscientos pesos de alquiler por *ella*: *ella* es *la casa*” (1995 [1847]a: 87). Indica que el artículo se utiliza en caso de los nombres elípticos: *los infelices* en lugar de *los hombres infelices*, excepto en las oraciones

explicativas: “*Ellos*, fatigados de tan larga jornada, se fueron a dormir”. En relación con el artículo indefinido Bello indica lo siguiente:

El artículo indefinido da a veces una fuerza particular al nombre con que se junta. Decir que alguien es *holgazán* no es más que atribuirle este vicio; pero decir que es *un holgazán* es atribuírselo como cualidad principal y característica: «Serían ellos *unos* necios, si otra cosa pensasen»; unos hombres principal y característicamente necios. (1995 [1847]b: 244)

Bello señala el valor de recategorización del artículo indefinido para designar cualidades de una persona o cosa: “Todo *un* Amazonas era necesario para llevar al Océano las vertientes de tan vastas y tan elevadas cordilleras”. El gramático habla también del artículo *un* sustantivado que adquiere el significado de “algún”, del artículo indefinido en plural que tiene valor de aproximación. Describe el sentido genérico (aunque no utiliza explícitamente esta denominación) del artículo indefinido que funciona como ejemplo de todo el grupo: “Esta conducta es muy propia de *un* hombre de honor”; “*Una* mujer prudente se porta con más recato y circunspección” (1995 [1847]b: 246). Bello menciona también casos de nombres propios precedidos por títulos, entre otros, *San Pedro*, *fray Bartolomé de las Casas*, que no llevan artículo, al contrario de los títulos de *señor* y *señora* que sí aparecen con el artículo antepuesto. El gramático afirma que generalmente los nombres propios de países y ciudades no llevan artículo y enumera algunos que pueden aparecer con artículo, como *la Habana*, *el Brasil* o *el Perú*. Bello también presenta ejemplos de los nombres de países con el artículo definido, entre otros “París es *la* Atenas moderna”, con el fin de expresar semejanza que una entidad guarda con la otra. En la gramática aparecen también ríos, océanos y mares con el artículo definido. Se presentan también casos de la omisión del artículo en las enumeraciones, en vocativos y exclamaciones, excepto las expresiones con *el que* y *lo que* “¡Lo que vale un empleo!”.

- c) Fernández Ramírez (1987 [1951]: 141), a modo de introducción, explica que el artículo en español viene del demostrativo latino *ille* (*el*, *la*, *lo* en singular corresponden a los tres géneros en latín; mientras que en plural sólo se conservan dos: *los*, *las*). El gramático presenta las siguientes características: el artículo concordante para la deixis anafórica parcial, es decir, funciones anafóricas del artículo (1987 [1951]: 144-150), la mención evocativa del artículo, dimensión estilística y cualitativa con el pronombre indefinido *un* (cualidad descriptiva junto al nombre con el pronombre indefinido), por ejemplo “(...) un tapiz rojo”, “un sol enfermizo (...)” (1987

[1951]: 152-153), así como el uso del artículo determinado para representar cualidades excepcionales como “encarnación de un tipo o arquetipo”, por ejemplo “La viuda era la mujer seria que prefiere que las cosas sucedan en silencio” (1987 [1951]: 154). Fernández Ramírez describe la ausencia del artículo como un procedimiento de expresar un elogio: “Nunca vi espectáculo más lastimoso (...)” (1987 [1951]: 154), así como el artículo en la comparación metafórica (1987 [1951]: 155). El gramático presenta el uso del artículo determinado *el* en caso de la agrupación normal para indicar cosas que se realizan normalmente; y *un* en la agrupación anómala que hace referencia a cosas o acciones accidentales, por ejemplo “se quitó el sombrero y sacó un sombrero de la caja del piano” (1987 [1951]: 157); menciona también las relaciones meronímicas de todo – parte (1987 [1951]: 157). El gramático describe la mención presentativa para diferenciar, con el uso del artículo determinado y el indeterminado, las entidades que existen en la conciencia de los hablantes de las entidades no supuestas (1987 [1951]: 159-160). Fernández Ramírez presenta el uso del artículo con nombres abstractos y numerables (1987 [1951]: 163 y ss.), el uso del artículo con preposiciones (1987 [1951]: 166 y ss.), la alternancia entre el posesivo y el artículo (1987 [1951]: 169 y ss.), el uso del artículo con entes únicos o individualizados (1987 [1951]: 173 y ss.), con nombres propios de persona (1987 [1951]: 176 y ss.), con nombres de días, meses, fechas, horas, etc. (1987 [1951]: 184 y ss.). Fernández Ramírez en su obra desarrolla también los contextos de uso del artículo neutro *lo* (1987 [1951]: 201 y ss.).

En las tres descripciones presentadas se puede observar cómo la definición y la percepción de los usos de este determinante iba evolucionando y ampliándose a lo largo del tiempo. Las gramáticas más recientes también presentan la complejidad de los valores y los múltiples contextos de uso que presenta el artículo en la lengua española.

Matte Bon (1995: 197-198), desde el punto de vista más comunicativo, explica que en cada tipo de conversación, independientemente del entorno en el que se desarrolla, pueden aparecer dos categorías de información: datos consabidos o conceptos presupuestos por los interlocutores (el contexto social o cultural en el que tiene lugar la conversación, la existencia consabida de los elementos de la vida o de una situación determinada, una situación en la que se hace referencia a un elemento previamente introducido en el discurso) que contrastan con conceptos nuevos. Son los determinantes, y entre ellos el artículo, los mecanismos que determinan los elementos en estas dos categorías.

(1)

- a) *Hoy he recibido **una** carta. / Ayer hablé con **un** director.*²⁶
- b) *Hoy he recibido **la** carta. / Ayer hablé con **el** director.*

En los enunciados de (1a) se observa el uso del artículo indeterminado de primera mención (primera aparición) en los que “una carta” o “un director” no son identificables por el oyente; mientras que en (1b), con el uso del artículo determinado, el hablante supone que “la carta” o “el director” son identificables por el oyente.

Es bastante frecuente que la descripción del valor del artículo se limite al uso del artículo determinado para referirse a entidades concretas, consabidas o conocidas; y por el contrario, del artículo indeterminado para designar entidades nuevas y no consabidas. En este sentido:

El artículo es una clase de palabras de naturaleza gramatical que permite delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte, así como informar de su referencia. En efecto, el artículo especifica si lo designado por ese segmento constituye o no información consabida. (RAE 2010a: 263).

Fernández Jódar (2010: 110) sustituye el concepto de “conocido” o “consabido” por conocible. El artículo no hace tan precisa referencia al conocimiento previo del interlocutor, sino que apunta a la identificabilidad del referente. Como sostiene Leonetti Jungl (1999b: 23), el término “referente” no se debe emplear como un elemento que denota una entidad real del mundo, puesto que muchas veces se habla de personajes, lugares u objetos ficticios. Por tanto, debe referirse a las “representaciones mentales de entidades aludidas” que forman parte del discurso (1999b: 53) y que los hablantes tienen almacenadas en la memoria. En el caso de introducir referentes nuevos por primera vez en el discurso, los hablantes crean en la mente un “nuevo archivo” para dicho referente. Asimismo, el uso del artículo determinado significa que el interlocutor puede encontrar el referente correspondiente en su mente, mientras que en caso del uso del artículo indeterminado, no lo localiza en las representaciones cerebrales que posee (carece de una imagen mental concreta de la entidad determinada).

Es cierto que en muchas ocasiones el uso del artículo determinado o indeterminado está vinculado a las nociones de definitud²⁷ e indefinitud, así como a las nociones de

²⁶ Los ejemplos que aparecen en los siguientes subapartados del capítulo 3. *El artículo español* están extraídos del PCIC, de las gramáticas y los artículos incluidos en la bibliografía, y algunos de ellos son de elaboración propia.

²⁷ Leonetti Jungl (1999b: 38-39) determina el concepto de definitud como aquel que se refiere a una entidad identificable (sin ambigüedad) para el interlocutor en el contexto dado, aunque no necesariamente tiene que ser

especificidad e inespecificidad²⁸. Sin embargo, no siempre los grupos nominales definidos son específicos; ni los grupos indefinidos, inespecíficos:

(2)

- a) *Todavía no ha nacido **la** persona que pueda hacerla feliz. / No sé quién es **el** fontanero que trabajó para Juan.*
- b) ***El** ganador del Premio Nobel de Literatura de 1982 es colombiano. / **El** jugador que más dinero gana juega en el Real Madrid.*
- c) *Tengo **un** vecino muy molesto. / Voy a llamar a **una** amiga mía.*
- d) ***El** concursante ganador obtendrá un viaje al Caribe. / **La** persona que mejor nota saque de este examen, recibirá la beca.*
- e) *Todos los chicos aman a **una** chica.*
- f) *Tenemos **una** foto de todos los reclutas.*

“La persona” y “el fontanero” en (2a), introducidos por el artículo determinado, constituyen información definida pero inespecífica porque no se refieren a un referente concreto. Por el contrario, “el ganador” y “el jugador” del (2b) constituyen información definida y específica porque en ambos casos se refieren a un referente concreto. En los ejemplos (2c), “un vecino” y “una amiga” constituyen información indefinida y al mismo tiempo específica porque tienen un referente concreto (hacen referencia a una persona concreta); mientras que en (2d), “el concursante” y “la persona” constituyen información definida pero inespecífica porque no se refieren a un referente concreto (todavía no se sabe quién ganará el concurso ni quién sacará la mejor nota del examen).

En relación con los conceptos de entidades específicas e inespecíficas, Leonetti Jungl (1999b: 41 y ss.) presenta múltiples ejemplos de ambigüedad en la interpretación de los enunciados donde aparecen los sintagmas nominales (SSNN) encabezados por el artículo indeterminado: el (2e) se puede entender de dos maneras: (i) todos los chicos aman a una chica diferente o (ii) todos los chicos aman a la misma chica. Asimismo, el (2f) puede tener dos interpretaciones: (i) hay una foto diferente de cada uno de los reclutas o (ii) hay una foto en la que aparecen todos los reclutas juntos.

un elemento consabido o previamente conocido por él, es decir, una entidad de la que el receptor es capaz de construir una imagen mental.

²⁸ Leonetti Jungl (1999b: 60) utiliza el término *específico* en casos de la presencia de las implicaciones de la existencia o en casos intensionales.

(3)

- a) *Son juguetes de Ø niño.*
- b) *Son juguetes del niño.*

Según Alarcos Llorach (1982 [1970]: 232-233), el artículo determinado modifica al nombre común, que no identifica a ninguna entidad concreta de la realidad, en nombre identificador, que sí tiene un referente concreto. Así la oración (3b) se podría sustituir por *Son juguetes de Juanito*, mientras que la oración (3a), con el grupo escueto, es un ejemplo de clasificación, en donde se hace referencia a un tipo de juguetes y no se alude a ninguna entidad concreta del mundo, por lo que el artículo determinado “convierte el nombre clasificador en nombre identificador” (1982 [1970]: 233).

Aun teniendo en cuenta la complejidad de este determinante, el artículo (o su ausencia) se emplea ya en las primeras clases de ELE en los niveles principiantes, en las oraciones muy básicas como las que se pueden observar a continuación. Por tanto, es importante explicar a qué se debe la diferencia en el empleo, puesto que en estos ejemplos subyace también la naturaleza del uso del artículo en español.

(4)

- a) – *¿Qué es esto?* – **Una** mesa.
- b) – *¿Qué es esto?* – **El** escritorio del profesor.
- c) – *¿Cómo se llama esto en español?* – **Ø** Mesa.

En (4a) estamos ante una identificación de un objeto determinado y perfectamente identificable en el contexto (además, nos podemos imaginar a una persona indicando el objeto con el dedo): en la respuesta con el artículo indeterminado nos referimos a un elemento o un ejemplo concreto de una clase (en este caso, de mesas). En (4b), nos referimos a un objeto determinado, concreto y que es único en el contexto (generalmente hay un escritorio de profesor en un aula). Finalmente, en (4c) con el grupo escueto aludimos al nombre del objeto (no hacemos referencia a una entidad concreta del mundo, sino a algo abstracto como es la denominación).

Como se puede observar, la definición del artículo no explica todas las nociones que se pueden designar ni todos sus posibles usos y valores, puesto que, como se verá a continuación, éstos son múltiples, por lo que resulta bastante complicado elaborar una definición del artículo en español (tanto del determinado, el indeterminado y del grupo escueto) unánime y universal que abarque todos sus posibles contextos de uso.

3.2 Forma de los artículos

“(…) los artículos son morfemas libres, esto es, palabras átonas que se apoyan en el segmento que le sigue con el que forman unidad entonacional: *la casa, el viejo, lo bien que trabajas* (...)” (Alcina Franch y Blecua (2001 [1975]: 549). El artículo funciona como clítico y no es independiente sintácticamente, por lo que no puede aparecer solo en un sintagma nominal. Alarcos Llorach (1982 [1970]: 224-225) afirma que no es un signo autónomo sino que es dependiente; necesariamente se asocia con otro elemento en el sintagma.

Formas del artículo determinado:

- a) *el* para masculino singular; *la (el)* para femenino singular;
- b) *los* para masculino plural; *las* para femenino plural;
- c) neutro *lo* (carece de plural).

Formas del artículo indeterminado:

- a) *un* para masculino singular; *una (un)* para femenino singular;
- b) *unos* para masculino plural; *unas* para femenino plural.

ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
masculino singular EL femenino singular LA (EL) neutro LO	masculino singular UN femenino singular UNA (UN)
masculino plural LOS femenino plural LAS	masculino plural UNOS femenino plural UNAS

Tabla 1. Formas de los artículos en español

Por motivos fonológicos, el artículo determinado y el indeterminado en forma femenina singular presentan dos variantes: cuando un sustantivo empieza por la *a*- tónica (*a* o *ha* gráficamente), en lugar de la forma *la* se emplea la variante del artículo femenino singular *el* (en caso del artículo indeterminado; se emplea *un* por *una*), por ejemplo, *el/un hacha, el/un agua*. Este fenómeno se produce únicamente entre el artículo y el sustantivo por la “cercanía” del artículo femenino y la vocal *a*, es decir, no se emplea cuando aparece un adjetivo entre el

artículo y el sustantivo (*La cristalina agua*/**El cristalina agua*, *Una gran área*/**Un gran área*). Esta regla no se emplea en las siguientes combinaciones (RAE 2010a: 266):

- a) artículo y nombre de la letra: *la a*, *la hache*, *una a*, *una hache*;
- b) artículo y nombre propio o apellido de la mujer: *la Ana*, *una Álvarez*;
- c) artículo y sigla o acrónimo: *la APA*;
- d) artículo y nombre de empresa: *la Alfa Romeo*;
- e) artículo y nombre femenino de profesión de creación reciente: *la árbitra*, *una árbitra*;
- f) artículo y sustantivo común que empieza por la *a* tónica donde el artículo diferencia el sexo del referente: *el/la árabe*, *el/la estudiante*, *un/una árabe*;
- g) en algunas variantes de dialectos españoles y americanos, se mantiene la forma *la* (en lugar de *el*) por la elisión de la vocal: *l'habla*;
- h) hay vacilaciones de uso entre la forma *el* y *la* (*un* y *una*) en sustantivos que tienen dos géneros: *el/la azúcar*, *un/una azúcar*;
- i) se emplea el artículo femenino *la* en los derivados y compuestos femeninos cuando se traslada el acento y la *a* deja de ser tónica: *la alita*, *la aguanieve*, *una alita*, *una aguanieve*;
- j) existe la tendencia a emplear con el sustantivo femenino precedido por el artículo *el* adjetivos antepuestos de género masculino, **el único área*, así como con un adjetivo pospuesto, **el habla andaluz*, o con formas masculinas de determinantes, **ese aula oscura*.

El artículo no es compatible con los nombres propios (antropónimos, topónimos), no obstante existen varias excepciones a esta norma:

- a) algunos topónimos incorporan el artículo al nombre propio, entre otros, *La Habana*, *El Cairo*, *Las Palmas*, *la Coruña*, así como los archipiélagos, por ejemplo, *las Canarias*, *las Filipinas*; algunos nombres de países y continentes pueden emplearse con o sin artículo: (*el*) *África*, (*la*) *Argentina*, (*la*) *China*, (*los*) *Estados Unidos*, (*la*) *India*, etc. (*la Antártida* lleva siempre artículo). En el caso de topónimos calificados hay alternancia de las dos formas del artículo: generalmente se utiliza el masculino con nombres de continentes y el femenino con países, regiones y ciudades, por ejemplo, *el África negra*, *la Austria actual*;

- b) cuando se añade algún modificador al nombre del país, continente o región y asimismo se limita su sentido, se usa el artículo determinado (valor contrastivo o diferenciador): *la España de los años 70, la Europa de hace tres siglos*. Con los nombres de los ríos y lagos se utiliza el artículo determinado: *El Ebro es el río más largo de España* (Matte Bon 1995: 210-211);
- c) títulos de obras producidas por el hombre, por ejemplo *Las Meninas*;
- d) en los tratamientos, títulos y cargos del tipo *señor, señora, doctor, profesor, ministro, conde, duque*, etc. en su uso vocativo no se emplea el artículo (es una manera de nombrar a alguien): *Buenas tardes, Ø señor López. ¿Cómo está?*, mientras que en las menciones en la tercera persona, sí se utiliza el artículo determinado (excepto el título *don/doña*): *Quería hablar con el profesor Eulosio Márquez, por favor*; y cuando se trata de dirigirse a la persona con el fin de identificarla como en *¿El señor Ortega?* (Matte Bon 1995: 211);
- e) usos sociales o dialectales de los nombres de pila: *la Merche*; con valor diferenciador: *la Ana a la que me refiero*; con valor despectivo: *Se presentó la Ana como si nada*; con apodos o seudónimos: *el Mochuelo, el Roto*; usos sociales de los apellidos: *el Banderas, la Jurado*; usos dialectales, sociales o afectivos de los topónimos: *los madriles, los carabancheles* (PCIC 2006);
- f) el artículo precede a los sustantivos genéricos que indican una categoría dentro de una clase (familiar, militar, social), tales como, *el cardinal, el rey, el doctor*; sin embargo no aparece con los títulos como *santo, santa, don, doña, míster*, etc. (Alcina Franch y Blecua (2001 [1975]: 560-561);
- g) el artículo se emplea con los apellidos para designar pertenencia a una familia y tiene un valor demostrativo (puede también indicar la totalidad de sus miembros): *los Fernández, los López, los Sánchez* (Alcina Franch y Blecua (2001 [1975]: 560, 562); Laca (1999: 925);
- h) los nombres de las fiestas se emplean en general sin artículo, por ejemplo, *Navidad(es), Reyes, Año Nuevo, Carnaval, Cuaresma* (Alcina Franch y Blecua (2001 [1975]: 564).

Cuando el artículo determinado *el* (sea masculino o femenino) se combina con las preposiciones *a* y *de*, surgen contracciones como *al* y *del* respectivamente. Dicha contracción se produce siempre, salvo en los siguientes casos (RAE 2010a: 267):

- a) nombres propios o títulos de obras: *publicación de El Quijote, la pintura de El Greco*;
- b) uso de comillas o paréntesis: *la lectura de “El Cristo de Velázquez”*;
- c) topónimos que tienen integrado el artículo en su denominación oficial: *la población de El Salvador*.

3.3 El género y el número del artículo

Los sustantivos constituyen una clase de palabras que se caracteriza por su flexión de número y género. El número informa sobre la cantidad de las entidades; mientras que el género, en caso de referirse a los seres animados, expresa sexo femenino o masculino y “[e]n el resto de los casos, el género de los sustantivos es una propiedad gramatical inherente, sin conexión con el sexo” (RAE 2010c: 24). El artículo concuerda con el género y el número del sustantivo al que se une (*el chico, la chica, los chicos, las chicas*). Existen sustantivos, llamados ambiguos, que se usan indistintamente como masculinos o femeninos, como por ejemplo *el vodka/la vodka, el mar/la mar* (RAE 2010c: 24). En algunos casos, la flexión del artículo es esencial cuando el sustantivo carece de número y género (sustantivos comunes en cuanto al género y número):

- a) sustantivos invariables en cuanto al número: días de la semana como *el lunes/los lunes, el martes/los martes*, así como *la crisis/las crisis, el paraguas/los paraguas*;
- b) sustantivos invariables en cuanto al género: algunas profesiones como *el cantante/la cantante, el periodista/la periodista, el pianista/la pianista, el taxista/la taxista, el intérprete/la intérprete, el estudiante/la estudiante*;
- c) sustantivos epicenos que hacen referencia a seres vivos pero no tienen ninguna marca gramatical de sexo: nombres de animales que deben ir acompañados por términos “macho” o “hembra” para determinar el sexo, por ejemplo *la cebra macho, la jirafa hembra, la mosca hembra*; nombres de persona que deben especificarse con términos “femenino” o “masculino” tales como *el personaje, la víctima*.

Existen casos de sustantivos polisémicos (que no son ambiguos) en los que el cambio de género del artículo conlleva cambio semántico, pero al mismo tiempo los sustantivos guardan una relación semántica entre sí, por ejemplo, *el editorial/la editorial*. La RAE menciona también casos de homonimia en los que los sustantivos no mantienen una estrecha relación semántica, entre otros, *el frente/la frente, el pendiente/la pendiente, la cura/el cura* (RAE 2010c: 31).

Algunas diferencias en el género pueden deberse a las variantes geográficas, por ejemplo, *la pijama* (en Méjico, Centroamérica y Caribe) frente a *el pijama* (en el resto de los países), *la bikini* (Argentina) frente a *el bikini* (en la mayoría de los demás países) (RAE 2010c: 31).

3.4 Características y contextos de uso del artículo en español

El artículo determinado, el indeterminado y el grupo escueto presentan múltiples contextos de uso en español. A grandes rasgos se podrían diferenciar por el concepto de referencia: el grupo escueto que se caracteriza por la referencia genérica contrasta con el artículo determinado de referencia específica y con el indeterminado de referencia inespecífica:

(5)

- a) *Me gusta mucho Ø Madrid.*
- b) *María se ha comprado **la** casa que le gustaba mucho.*
- c) *María se ha comprado **una** casa en la costa.*
- d) **María se ha comprado Ø casa en la costa.*
- e) *María compra Ø casas en la costa.*
- f) *María compra Ø agua mineral sin gas.*
- g) *Busco Ø casa en la costa.*

Los nombres propios no suelen emplear artículo, ya que por su naturaleza se refieren a entidades concretas (tienen propiedades referenciales intrínsecas) (5a). Los sustantivos comunes contables (discontinuos) en singular generalmente exigen uso del artículo: determinado si se refieren a entidades concretas (específicas), como en (5b), o indeterminado cuando aluden a entidades no concretas (inespecíficas), como en (5c), pero en ambos casos hacen referencia a una entidad existente por lo que la oración (5d) resulta agramatical. Bosque (1996: 19) indica que los sustantivos discontinuos escuetos denotan clases o especies y sólo con el uso del artículo hacen referencia a las entidades. Por el contrario, los nombres contables en plural y los nombres no contables (continuos, que hacen referencia a materias o sustancias) se construyen sin artículo, como se observa en los enunciados (5e) y (5f). Los grupos escuetos, como en (5g), suelen designar clases (en este caso se hace referencia a una actitud: “busco casa” frente a “busco hotel”) y no entidades concretas o individualizadas.

(6)

a) *Ana es Ø diseñadora.*

b) ***La** diseñadora me dijo que no se podría pintar la cocina de rojo.*

c) *Mañana hablaré con **una** diseñadora de Madrid, a ver si es mejor que la de aquí.*

El enunciado (6a) con el grupo escueto indica una clase (profesión en este caso), no se refiere a ninguna persona concreta; el (6b) sí hace referencia a una persona (una diseñadora concreta) definida para los dos interlocutores, mientras que el enunciado (6c) alude a una diseñadora no concreta, no conocida por los interlocutores e imposible de identificar por el contexto.

Teniendo en cuenta la complejidad, los múltiples usos y valores del artículo determinado, el indeterminado y de los grupos escuetos, a continuación se describen sus respectivas propiedades.

3.4.1 El artículo determinado

“El artículo definido determina la identificación de los referentes de las expresiones nominales y contribuye así decisivamente a la cohesión del discurso” (Leonetti Jungl 1999a: 791). El artículo determinado hace referencia a entidad identificable en un contexto gracias a la información consabida, es decir, a la información que comparten los interlocutores o que el emisor considera información compartida, ya que ésta no siempre es compartida por el oyente. Asimismo, es importante señalar el valor actualizador del artículo determinado, puesto que actualiza, limita o concretiza un signo o nombre virtual (concepto, esencia) en una entidad concreta (existencia); por ejemplo el concepto expresado con el grupo escueto “casa” se convierte en una entidad, un lugar concreto: “la casa”. Coseriu (1989 [1962]: 294) explica este rasgo de determinación o actualización: “(...) «actualizar» un nombre es, precisamente, ese orientar un signo conceptual hacia el ámbito de los objetos”. Spitzová (1983: 51) lo confirma indicando que, en una determinada situación y contexto, los componentes discursivos se influyen mutuamente y de este modo limitan sus significados haciendo referencia a una determinada realidad extralingüística. Además, considerando la distinción de los diferentes tipos de entornos elaborada por Coseriu (1989 [1962]), la autora establece la siguiente clasificación del entorno: “contexto extraverbal inmediato” que abarca las circunstancias de la actividad lingüística (situación y momento del habla) y “contexto extraverbal general” que son las circunstancias extralingüísticas (independientes de la actividad lingüística) como el conocimiento histórico, cultural, empírico, de la vida cotidiana

de los interlocutores (1983: 52). Spitzová (1983: 54-55) señala también la importancia del lugar en la determinación, puesto que el conocimiento del mundo de los hablantes y el entorno físico determinan (o no) los elementos que aparecen en el diálogo, aunque no es imprescindible que los hablantes estén en el lugar dado.

Garachana Camarero señala el concepto de definitud que caracteriza el artículo determinado:

(...) el hablante emplea el artículo definido cuando presupone que su interlocutor puede formarse una imagen mental del referente expresado por el sustantivo, ya sea porque se ha hablado previamente de este, ya sea porque el contexto, la situación de habla o el conocimiento del mundo proporcionan datos suficientes para saber de qué se está hablando. (2008: 4)

(7)

a) *Tráeme **el** libro de gramática.*

b) ***La** tele no funciona.*

El emisor del enunciado (7a) supone que el interlocutor sabe a qué libro se refiere o que puede identificarlo fácilmente, así como en (7b) el hablante se refiere a la televisión que poseen los hablantes o que es posible de identificar por el contexto o situación en la que se encuentran (esta propiedad de identificabilidad se une estrechamente con el uso déictico del artículo determinado que se describe más adelante).

Cabe señalar que el contexto, junto a la gramática, juega un papel fundamental en la determinación del sustantivo, puesto que la actualización resulta tanto de lo verbal, como del contexto extraverbal, es decir, de las circunstancias de la actividad verbal (Coseriu 1989 [1962]: 290- 291). Al mismo tiempo Coseriu indica que el entorno también determina el valor de individuación del artículo determinado: *la capital de Francia* es un ejemplo de la individuación gracias al significado de la palabra “capital”, mientras que *la ciudad de Francia* no lo es (1989 [1962]: 300). Por su parte, Garrido (1996: 321) afirma que “[l]os conjuntos contextuales (...) se constituyen a partir de la información representada lingüísticamente, y forman parte de un esquema cognoscitivo cuantificado contextualmente”. Es decir, en un enunciado como *Los médicos trataron de salvar al paciente* el artículo determinado “los” hace referencia a los médicos que ayudaron a “ese” paciente en particular y a “entonces” (aquel tiempo en el que dicho paciente estaba en el hospital curado por los médicos), esto es, a un conjunto de personas determinado por el universo de discurso, por los datos que éste incluye. Alarcos Llorach (1982 [1970]): 228-229) señala que no es necesario distinguir entre

la determinación y el sentido genérico del artículo determinado, puesto que como mantiene, el mismo contexto indica si el artículo determinado hace referencia a un elemento determinado y consabido en el contexto o si tiene interpretación genérica: *el hombre entró en la casa* frente a *el hombre es mortal*. El sintagma “el hombre”, que aparece en las dos oraciones, en la primera hace referencia a una persona específica; mientras que en la segunda, tiene sentido genérico y no se refiere a ninguna persona determinada.

Hawkins (1978 cit. por Leonetti Jungl 1999a: 792-793) determina el concepto de definitud como “referencia inclusiva” (entidades que cumplen con la descripción del SN) frente al de indefinitud como “referencia exclusiva” (entidades que no cumplen con la descripción del SN). Sin embargo, esta explicación conlleva algunos problemas, puesto que no siempre el uso del artículo determinado en plural se refiere a todos los miembros (8a), como tampoco el artículo determinado en singular define siempre a una entidad única (8b). En el último caso, el uso del artículo determinado se explica no por la identificación de la unidad, sino por la relevancia del hecho o de la situación en sí.

(8)

a) *Los personajes de la serie son originales. / Los protagonistas de la película son muy malos.*

b) *Puso la mano sobre la mesa. / Se rompió la pierna.*

3.4.1.1 Propiedades

Tras el esbozo de las características fundamentales a modo de introducción, a continuación se presentan las propiedades del artículo determinado: el concepto de información consabida o conocida, el concepto de unicidad, sentido genérico, situaciones estereotipadas, sustantivación (nominalización).

3.4.1.1.1 El concepto de información consabida o conocida

Esta característica diferencia el artículo determinado del indeterminado, puesto que el artículo determinado se emplea para hacer referencia a “entidades que ya están presentes en el universo de discurso” (Leonetti Jungl 1999a: 791), es decir, a entidades mencionadas anteriormente o conocidas por los interlocutores gracias a los conocimientos extralingüísticos.

(9)

a) *Me han traído hoy **una** carta. En **la** carta ponía mi apellido pero mi nombre estaba equivocado.*

b) ***La** novia de Juan es azafata.*

En la segunda oración del ejemplo (9a) aparece el artículo determinado puesto que hace referencia a la entidad mencionada en la primera frase introducida por el artículo indeterminado; mientras que en (9b) el uso del artículo determinado se explica por el conocimiento del mundo gracias al que podemos imaginarnos el referente aunque no conozcamos a la novia de dicha persona. Sin embargo, no siempre es así, ya que muchas veces los SSNN con el artículo determinado introducen información nueva (10a); o, al contrario, se introducen entidades no conocidas ni mencionadas anteriormente con el artículo determinado con el fin de que el interlocutor lo infiera²⁹ de la situación determinada (10b). Los modificadores nominales restrictivos como *siempre*, *habitual*, *acostumbrada*, etc. rigen el empleo del artículo determinado, puesto que aluden a algo ya conocido (10c).

(10)

a) ***La** decisión de ampliar el plazo. / He recibido **la** decisión sobre la beca del Ministerio.*

b) *Cuidado con **el** escalón. / Ten cuidado en **la** carretera.*

c) *Se le dio **el** recibimiento de siempre.*

d) *Al aparecer Víctor, Dani ..., le señaló **la** butaca tapizada de plástico rojo del otro lado de la mesa para que se sentara. (Delibes 1979: 25)*

Asimismo, Spitzová (1983: 55-56) señala la particularidad del comportamiento del texto literario (narración, en este caso) en el mecanismo de determinación. En (10d) el sustantivo introducido por el artículo determinado (“la butaca”) no forma parte del contexto extraverbal inmediato del lector, no es un objeto mencionado antes en el texto, no es unívoco ni localizable (identificable) para el lector. Spitzová explica que en este caso se trata de un procedimiento literario y estilístico con el que el narrador traslada al lector (oyente) a la

²⁹ La inferencia pragmática es un mecanismo gracias al que el interlocutor deduce parte del significado implícito, es decir, no codificado explícitamente en el enunciado. Para extraer inferencias el oyente puede servirse del contexto en el que aparece el enunciado y del conocimiento cultural del mundo que posee. De los ejemplos (10b) se infiere la existencia del escalón y de la carretera y, además, se deduce una advertencia de no tropezarse con el escalón ni de conducir con excesiva velocidad en la carretera. (Martín Peris 2008, s.v. *inferencia*).

situación en la que se desarrolla el diálogo, como si el lector formara parte de la situación. El hecho de determinar los objetos hace que el lector infiera el contexto extraverbal inmediato del diálogo que se desarrolla.

3.4.1.1.2 *El concepto de unicidad*

El artículo determinado “permite hacer referencia a la única entidad existente que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN. Obviamente, se trataría de la única entidad relevante en el contexto” (Leonetti Jungl 1999a: 792). Es decir, hace referencia al único conjunto de entidades, que por sus características, es posible y relevante en un contexto determinado (se los individualiza dentro de la realidad discursiva)³⁰. Laca (1999: 897) señala que los SSNN introducidos por pronombres demostrativos o por artículo determinado se caracterizan por la expresión referencial y funcionan de modo análogo a los nombres propios, es decir, hacen referencia directa a una entidad existente (grupos de individuos o porciones de materia) en el universo de discurso posibilitando así su identificación.

(11)

- a) *Coge **los** libros. / Quita **los** papeles.*
- b) *¿Has escrito ya (todo) **el** trabajo?*
- c) ***La** boda del sábado. / **El** cuadro de Goya.*
- d) *Me gustaría probar **el** plato más rico del mundo.*
- e) ***El** mejor examen tendrá matrícula.*
- f) *Lea “Ahora”, **el** semanario de actualidad. / No es una película, es **la** película.*
- g) ***el** sol, **la** luna, **el** Papa, **la** Tierra*

En los ejemplos del (11a) se supone que “los libros” y “los papeles” son los únicos relevantes para el interlocutor en dicho contexto y se refieren a todos los libros y papeles que se encuentran en un sitio determinado (en este caso hay una relación con uso deíctico). En (11b) se observa que “el trabajo” es el único relevante en este contexto; se podría añadir el cuantificador *todo*, puesto que nos referimos a la totalidad del trabajo pertinente en una situación dada. En los enunciados (11c) “el cuadro de Goya” no significa que Goya haya pintado solamente un cuadro, sino que este cuadro es el único pertinente en el contexto, lo

³⁰ Alarcos Llorach (1982 [1970]: 226-227) denomina este concepto *determinación*.

mismo ocurre con “la boda del sábado” que no es la única que se celebra, pero es la única relevante en el contexto. Es importante destacar que la unicidad está relacionada con la definitud, pero siempre dentro de una situación o de un contexto determinado. Como se puede observar en los ejemplos (11d) y (11e) “el plato más rico del mundo” y “el mejor examen” no son entidades identificables ni específicas, sino que los superlativos hacen referencia a una única entidad (o su totalidad, sin exclusiones) posible en dicho contexto conforme a la descripción. En este tipo de enunciados, según Leonetti Jungl (1999b: 153-154), se observa también “un debilitamiento de la presuposición existencial” que generalmente caracteriza el uso del artículo determinado. En (11f) Leonetti Jungl (1999b: 64) señala un recurso utilizado con frecuencia con el fin publicitario. Es bien sabido que hay muchos periódicos semanales y que éste precisamente no es el único que existe, por lo que se explicaría mejor el uso del artículo indeterminado, *un semanario de actualidad*; no obstante, con el fin de resaltar su importancia, se mantiene el rasgo de unicidad y el uso del artículo determinado muestra el periódico como el único existente. Además, este tipo de enunciados se caracteriza por el valor enfático que adquiere.

Siguiendo el rasgo de unicidad, al referirse a entidades únicas como *el sol*, *la luna*, *la Tierra* o *el Papa* (11g) se emplea el artículo determinado, excepto cuando se usan no para referirse a entidades únicas, sino que hacen referencia a conceptos no contables, como en los casos: *¿Cómo está el tiempo? – Hace Ø sol, No se ve nada... Es que no hay Ø luna* (Matte Bon 1995: 212). La noción de unicidad de los ejemplos (11g) se relaciona estrechamente con el conocimiento enciclopédico de los hablantes y, por tanto, con factores extratextuales (Lewandowski 2011: 123).

Es importante resaltar, como señala Wilk Racięska (2008: 50-51), que existen nombres comunes que presentan relación bilateral entre uno o dos objetos (entidades), por ejemplo, “madre” guarda relación estrecha con “hijo”, así como “autor” con una “obra”, etc. Como explica, estos nombres sólo pueden ser definidos si se demuestra la relación que guardan con las correspondientes entidades formando así “proposición cerrada” (“la capital de España” nos remite a “Madrid”). Asimismo, Wilk Racięska (2008: 52 y ss.) indica la existencia de las relaciones uni-unívocas en las que el sustantivo es determinado e individualizado si se relaciona con el segundo nombre, *La nariz de Cleopatra*: la nariz, el corazón, el alma, etc. son órganos únicos en el cuerpo humano, así que añadiendo “el propietario” queda individualizado el sustantivo. A este tipo de relaciones las denomina también de relación permanente, frente a las de relación no permanente que se deben actualizar en el tiempo,

como por ejemplo, *el rey de España* (que dependiendo de la época varían, pero en los periodos de tiempo determinado indican nombres concretos). Además, existen relaciones unimultívocas en las que un nombre puede relacionarse con uno o más nombres: *la madre de Pedro, Juan y la pequeña María*. Dichas relaciones pueden construirse con el nombre con artículo indeterminado cuando no se refieren a un referente concreto y sólo indican la relación: *Una corte del estado de Georgia...*

En resumen, la definitud consiste en:

“(...) la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso. (...) Lo fundamental es que el empleo del artículo determinado cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible (...)”. (Leonetti Jungl 1999a: 794-795).

(12)

a) ***La** novia de Ernesto.*

b) ***El** coche de Jorge.*

En (12a) y (12b) se supone que el interlocutor será capaz de identificar la persona o el objeto del que se habla (puede ser que el oyente ya posea esta información, de que Ernesto tiene novia o que Jorge tiene coche, o la incluya en su conocimiento del mundo). No obstante, siempre hay que tener en cuenta “el entorno” en el que aparece el artículo, puesto que es precisamente él que determina el uso del artículo:

(13)

a) *Ana dice que quiere ver **una** película queelijamos nosotros.*

b) *Ana dice que quiere ver **la** película queelijamos nosotros.*

El artículo indeterminado del enunciado (13a) denota inespecificidad; no obstante el uso del artículo determinado del (13b) junto con la forma verbal en subjuntivo también lleva a la interpretación inespecífica (aunque el SN es determinado). La alternancia de uso del modo indicativo y subjuntivo no es decisiva para determinar si el SN es específico o inespecífico (Leonetti Jungl 1999b: 63, 83). Es decir, en estos enunciados el contexto sintáctico del modo subjuntivo hace imposible la identificación unívoca de la película en ambas ocasiones. La oración (13a) se refiere a cualquier película elegida, mientras que en (13b) hace referencia a una película concreta que será escogida por las personas. No obstante, en ambos casos se trata de una entidad inespecífica, imposible de identificar en el contexto.

3.4.1.1.3 Sentido genérico

De la característica de unicidad se infiere también que el sintagma se refiere “a la máxima colección de objetos a los que se pueda aplicar su contenido descriptivo” (Leonetti Jungl 1999a: 792), es decir, tiene sentido genérico.

(14)

- a) *Los jóvenes nunca estudian.*
- b) *Un joven nunca estudia.*
- c) *El alumno nunca debe copiar.*
- d) *La gramática es más interesante de lo que parece.*

El enunciado (14a) con el uso del artículo determinado en plural se refiere a todos los jóvenes. Aunque, según Garrido (1996: 283-284), este tipo de enunciado de sentido genérico no necesariamente tiene que corresponder a la cuantificación universal en el sentido de, en este caso, “absolutamente todos los jóvenes”. Garrido explica que un enunciado como *Me han ayudado los amigos* es poco preciso, puesto que “(...) se hace referencia al conjunto que sirve de dominio contextual frente a los otros conjuntos del universo” (1996: 284). Se podría comparar el uso del artículo determinado con el uso del indeterminado en la oración del (14b) en el que el SN encabezado por el artículo indeterminado funciona como un representante de toda la clase y también tiene sentido genérico. De igual modo en (14c), el SN encabezado por el artículo determinado en singular que denota la generalidad de los individuos de una clase (la totalidad de los referentes) tiene interpretación genérica. En caso de los nombres no contables con el fin de expresar el sentido genérico se usa el artículo determinado en singular (14d). Spitzová (1984: 66) señala que los nombres continuos sólo aparecen en singular y con el artículo determinado, por ejemplo, *La vanidad se encuentra en los lugares más inesperados: al lado de la bondad, de la abnegación, de la generosidad* (Sábato 1980: 13); el uso del artículo determinado en plural o indeterminado en singular resulta en estos casos incorrecto: **Las vanidades se encuentran..., *Una vanidad se encuentra...* Es importante señalar que los enunciados genéricos se caracterizan por la interpretación inespecífica (Leonetti Jungl 1999b: 147).

3.4.1.1.4 Situaciones estereotipadas

Para referirse a las situaciones comunes de una sociedad o cultura, entre ellos, las actividades de ocio, se usa el artículo determinado cuando no alude a una entidad definida

(hace referencia a algo abstracto), sino a una acción reconocida dentro de una cultura o una sociedad (15a, 15b, 15c, 15d, 15f). Asimismo, Garachana Camarero (2008: 8 y ss.) señala que en estos casos se hace referencia a lugares concretos (un teatro, un campo de fútbol) con el significado de “ir a ver un espectáculo” o “ir a ver un partido de fútbol”. Contraponen estos enunciados a los ejemplos sin determinante, (15e) y (15g), indicando que el uso del grupo escueto hace referencia a acciones, en estos casos a “actuar en teatro” o “entrenar el fútbol”. Es importante señalar que el artículo determinado muestra incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo, tal como demuestran los enunciados del (15h)³¹.

(15)

- a) *Tomar **el** autobús.*
- b) *Leer **el** periódico.*
- c) *Jugar a **las** cartas.*
- d) *Ir **al** teatro.*
- e) *Ir a \emptyset teatro.*
- f) *Ir **al** fútbol.*
- g) *Ir a \emptyset fútbol.*
- h) **Tiene el perro. / Tiene **el** perro de Juan. / Tiene \emptyset perro.*

3.4.1.1.5 Sustantivación (nominalización)

Otro papel fundamental del artículo es la sustantivación que consiste en traspasar la categoría del nombre a otros elementos que no desempeñan su función en la oración. Algunas gramáticas denominan este fenómeno elipsis nominal cuando los nombres no aparecen expresados de modo explícito³². Los siguientes enunciados presentan distintos ejemplos: artículo + adjetivo (16a), artículo + preposición + adverbio/sustantivo (16b), artículo + oración de relativo (16c), artículo + pronombre posesivo (16d), artículo + infinitivo (16e); artículo + adverbio (16f). Este tipo de sustantivación recibe el nombre de sustantivación funcional o sintáctica.

³¹ Las oraciones con el verbo *tener* se desarrollan con más detalle en el apartado 3.5 *El artículo desde la perspectiva pragmática*.

³² La dominación utilizada por las gramáticas es la siguiente: Gómez Torrego (2002: 72) utiliza el término *sustantivación*; el PCIC habla del valor sustantivador del artículo, la RAE (2010a: 273) lo denomina *elipsis del sustantivo*, y Leonetti Jungl (1999a: 818 y ss.) usa el término *elipsis nominal*.

(16)

- a) *Voy a coger los libros pequeños, tú lleva **los** grandes que a mí no me caben.*
- b) *Llama a tu amiga, **la** de la escuela, no **la** del club.*
- c) *Escribe a la chica de **la** que te he hablado.*
- d) *Vuestro profesor es mejor que **el** nuestro.*
- e) ***El** caminar rápido no ayuda a bajar peso.*
- f) *No comprendo **el** porqué de tu decisión. / No sabemos **el** cuándo ni **el** dónde.*

Existe también la nominalización de otras categorías como en (16f). Alcina Franch y Blecua (2001 [1975]: 551) señalan casos de sustantivación de diferentes clases de palabras (sustantivación formal), por ejemplo, de adverbio (*el sí*), de infinitivo (*los andares*) o de preposición (*el contra*). Hay casos en los que los sustantivos que indican cualidad significan denotación (2001 [1975]: 552): *los interiores* de una casa, *los dulces*, *el largo* de una pieza, *la recta*, *el impreso*, etc. Se encuentran también casos referidos a personas que pueden usarse indistintamente, tanto como sustantivos, como adjetivos: *amigo*, *vecino*, *viejo*. Lo mismo ocurre con los adjetivos derivados con los sufijos *-al*, *-ar*, *-ano*, *-nte*, *-ico*, *-ista*: *intelectual*, *militar*, *cortesano*, *elegante*, *político*, *técnico*, *socialista*, etc.

El artículo con valor sustantivador puede tener valores adicionales: en (17a) el artículo aparece delante de la preposición *de* y tiene valor cuantitativo. Las construcciones de SN atributivo, como demuestran los enunciados (17b), (17c), (17d), se caracterizan por el uso enfático.

(17)

- a) *¡**La** de disparates que dijo!*
- b) ***El** inepto de tu hermano.*
- c) ***La** buena de María.*
- d) ***El** desastre de tu hermano.*

3.4.1.2 Contextos de uso

A continuación se presentan los diferentes contextos de uso del artículo determinado: usos anafóricos, deícticos, anafóricos asociativos, no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos, no anafóricos basados en la presencia de modificadores (usos endofóricos).

3.4.1.2.1 Usos anafóricos

Se usa el artículo determinado para hacer referencia a una entidad mencionada previamente en el discurso (RAE 2010a: 268 y ss.), es decir, mediante factores textuales:

(18)

- a) *Hoy he recibido una carta. **La** (susodicha) carta... / Ayer me compré un jersey. **El** jersey es blanco y de manga larga.*
- b) *Bryce llegó ayer a Santander. **El** conocido escritor participará en un curso de la Universidad en los próximos días. / Iker Casillas defendió dos penaltis. **El** portero del Real Madrid fue elegido el mejor jugador de la jornada.*
- c) *Fuimos a Santa Eulalia. **El** viaje fue muy agradable. / He pasado toda la tarde cocinando. **La** sopa me ha salido riquísima.*
- d) *El seísmo tuvo lugar a las seis. Los habitantes aseguran que **el** temblor duró varios minutos. / El juez mandó al delincuente a la prisión. **La** cárcel estaba a las afueras de la ciudad.*
- e) *Le trajo unas rosas, y ella puso **las** flores en el jarrón del comedor. / Vi un perro al otro lado de la calle cuando de repente **el** animal empezó a ladrar y me entró mucho miedo.*
- f) *Ayer fui al trabajo en coche y se me hinchó **la** rueda. / Mi hermana practica mucho deporte y tiene un cuerpo espectacular, sobre todo **las** piernas y **los** brazos. / Hay un árbol precioso en el medio del jardín, pero en invierno pierde todas **las** hojas.*
- g) *Le propuse la India, pero noté que no sentía el menor interés por **el** país de los faquires y de las vacas sagradas. / Preparamos paella para su venida, ya que no hay nada más delicioso que **el** plato típico andaluz hecho de arroz, mariscos y azafrán.*

En (18a) y (18b) hay correferencia: el segundo sintagma se refiere exactamente a lo mismo a lo que alude el primero (anáfora directa). En el enunciado (18c) el artículo determinado, llamado también de segunda mención de carácter discursivo, resulta de la implicatura del antecedente y no de una relación de correferencia. Una expresión anafórica puede dar lugar al mismo sintagma que el antecedente, un sinónimo, tal como en los ejemplos del (18d), un hiperónimo (o un hipónimo) como en el caso del (18e), un merónimo (o un holónimo) como en (18f) o una descripción relacionada con él como se puede observar en (18g).

En usos anafóricos, también en anáforas asociativas (que se desarrollan más adelante), el uso del artículo determinado no resulta tanto del conocimiento gramatical, sino del conocimiento cognitivo y extralingüístico que poseen los hablantes. Todos los seres humanos, independientemente de la nacionalidad, compartimos ciertos conocimientos generales del mundo. Para todas las personas el significado de la “flor” incluye el de la “rosa” (relación hiperónimo – hipónimo), las piernas y los brazos son partes del cuerpo (relación merónimo – holónimo), las hojas son parte del árbol; las ruedas, del coche, etc. Todos estos elementos introducidos por el artículo determinado hacen referencia y están relacionados semánticamente con sus antecedentes (los elementos que aparecen anteriormente en el discurso) y así permiten conservar la cohesión interna del texto. Este uso del artículo determinado resulta de la base conceptual del lenguaje y del conocimiento léxico y enciclopédico que poseemos, puesto que entendiendo el significado de una palabra (es decir, vinculándolo con un objeto “real” y sus propiedades), podemos establecer relaciones conceptuales con el antecedente.

No obstante, hay que tener en cuenta que no siempre se emplea el artículo determinado al referirse a una entidad ya mencionada, porque hay casos en los que se introduce un SN con el artículo determinado en su primera mención:

(19)

a) *En el bolsillo llevo **el** móvil y **las** llaves.*

3.4.1.2.2 Usos deícticos

Se puede usar el artículo determinado cuando el referente es “perceptible e identificable de forma unívoca” (Leonetti Jungl 1999a: 797), cuando se encuentra cercano o próximo a los interlocutores en el espacio o en el tiempo.

(20)

a) *¿Me pasas **el** mando a distancia? / ¿Podrías pasarme **el** azúcar?*

b) *Cierra **las** ventanas, por favor, que entra mucho ruido. / Apaga **la** televisión.*

c) *Prohibido bajar **del** tren en marcha. / Pulse **el** timbre. / Prohibido **el** uso de teléfonos móviles.*

d) *Llegará **el** lunes. / La fiesta es **el** viernes. / El concierto es **el** 10 de mayo.*

e) *El cartero vino **el** lunes. / La reunión fue **el** martes. / El examen fue **el** 9 de junio.*

En los ejemplos de uso deíctico espacial, (20a) y (20b), se supone que los objetos se encuentran al alcance de los interlocutores. Al mismo tiempo es muy frecuente encontrar este tipo de enunciados en carteles o letreros, como en (20c). Por otra parte, el uso deíctico temporal del artículo determinado (unidades de calendario) puede hacer referencia a los días próximos (20d) y pasados (20e) en relación con presente. Matte Bon (1995: 216) señala también que el hecho de usar el artículo determinado convierte el concepto abstracto de un día de la semana en un día concreto en el contexto determinado. En (20b) se observa que el uso deíctico se relaciona con el concepto de unicidad y con la inferencia pragmática, es decir, ante el exceso de ruido en una habitación el hablante pide que para disminuirlo, se cierren las ventanas de dicho cuarto, y no de toda la casa.

Cabe señalar el empleo o no del artículo determinado en unidades de calendario (RAE 2005, s.v. *fecha*, RAE 2010a: 269 y ss., Matte Bon 1995: 209-210):

- a) No llevan artículo los días de la semana en los encabezamientos de las cartas: *Ø Martes, 12 de octubre de 2004* (pero sí si están intercalados en el texto) o si aparecen en una oración atributiva: *Hoy es Ø jueves*. Los nombres de los días del mes expresados mediante números llevan artículo: *Llegaron el once de mayo*.
- b) El uso del artículo determinado en plural con el día de la semana tiene valor generalizador: *Los miércoles entreno tenis de mesa* (es decir, todos los miércoles o cada miércoles).
- c) Los meses del año generalmente no llevan artículo: *Me encanta Ø octubre*. Sin embargo, si se quiere diferenciar un mes de otros, entonces se emplea el artículo determinado: *Recuerdo perfectamente el octubre de 1995*.
- d) La construcción con el sustantivo *mes* y la preposición *de* siempre lleva artículo: *el mes de agosto*; también llevan artículo las construcciones con el sustantivo *año* en las que la preposición *de* es opcional: *el año (de) 1975*.
- e) Los nombres de estaciones pueden llevar artículo o no: *Sucedió en la / Ø primavera*.
- f) Los nombres de los años van generalmente sin artículo: *En Ø 1913*; y si no tienen función localizadora pueden ir o no con artículo: *El / Ø 1998 fue un buen año*.
- g) Es obligatorio el uso del artículo cuando se refiere al año utilizando las dos últimas cifras: *Stroessner cayó en el 89*.
- h) Los años entre el 1 y el 1100 generalmente llevan artículo: *la batalla en el 480 a.C.*

- i) Los sustantivos como *década, centuria, milenio* se construyen con artículo: *la década de 1980*.
- j) En algunas zonas de Hispanoamérica se utiliza la construcción *el día lunes* para hacer referencia al lunes próximo en su uso deíctico.

3.4.1.2.3 Usos anafóricos asociativos

En las anáforas indirectas, “el SN definido depende de la aparición de otra expresión nominal a la que le liga un vínculo conceptual, sin que entre ambas haya correferencia” (Leonetti Jungl 1999a: 797), por ejemplo:

(21)

- a) *La película se ve con agrado, aunque **el** guión no sea muy original.*
- b) *Me gustó mucho el libro aunque nunca había oído nada **del** autor.*

Al igual que se ha explicado con respecto a los usos anafóricos, en los enunciados (21a) y (21b) no hay correferencia, sino que se recurre al conocimiento general del mundo (experimental, situacional) del hablante y se establece una asociación. Dicha asociación, dependiendo del contexto y del conocimiento enciclopédico del interlocutor, puede ser más o menos clara: cada película tiene un guión, cada libro tiene un autor, etc.

3.4.1.2.4 Usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos

Son suposiciones que se activan mediante los conocimientos generales, enciclopédicos o específicos compartidos con el interlocutor o en una comunidad, que hacen que el interlocutor pueda entender el mensaje (Leonetti Jungl 1999a: 798):

(22)

- a) *Espere **la** señal antes de marcar. / Apaguen **los** dispositivos electrónicos antes de embarcar en un avión.*
- b) *De aquí **al** palacio real tardará usted cinco minutos. / **El** ayuntamiento está en el centro de la ciudad.*
- c) ***Las** pirámides son una de las siete maravillas del mundo.*

En estos casos (22a, 22b, 22c) se supone que el interlocutor posee cierto conocimiento de las pirámides, que antes de despegar hay que apagar los dispositivos, y que en una localidad determinada hay un ayuntamiento. Esta información forma parte del conocimiento

del mundo de los interlocutores y está almacenada en su memoria. Asimismo, señala Matte Bon (1995: 213), en este presupuesto sociocultural entra todo el conjunto de los organismos e instituciones: *el Ministerio de Hacienda, la Universidad, la ONU, el hospital, la catedral*, etc., excepto nombres que se utilizan en plural como, por ejemplo, *Ø Correos*.

3.4.1.2.5 Usos endofóricos

Los usos endofóricos representan “primeras menciones, gracias a la información restrictiva aportada por modificadores como oraciones de relativo, oraciones completivas y SSNN apositivos, complementos preposicionales y adjetivos” (Leonetti Jungl 1999a: 799). El modificador restrictivo o complemento que aporta información posibilita la identificación unívoca del referente y de este modo puede ir definido en la primera mención:

(23)

- a) *Y entonces Olga le dio **la** carta que había estado escribiendo durante toda la mañana. / **El** segundo coche que nos hemos comprado fue mucho mejor que el primero.*
- b) ***El** comienzo de la temporada ha sido bueno. / **El** examen de la asignatura de la gramática española ha sido difícil.*
- c) *No nos gusta **el** novio que tiene ahora Elisa. / Me encanta **la** casa que se ha comprado mi hermana.*

En los enunciados del (23a) las oraciones de relativo permiten la identificación de la carta y del coche; al igual que en (23b) los complementos “de la temporada” y “de la asignatura de la gramática española” permiten identificar el referente. En las oraciones del (23c) la presencia de datos específicos posibilita la referencia. No obstante, son agramaticales las oraciones relativas de infinitivo, como por ejemplo **Tengo la cosa que decirte*.

Cabe señalar que en caso de aparecer el complemento con entidades únicas, no se permite el empleo del artículo indeterminado:

(24)

- a) ***La**/*una madre de las gemelas.*
- b) ***El**/*un rey de España pronunció el discurso de Navidad como todos los años.*
- c) ***La**/*una capital de Mongolia.*

- d) ***La**/*una vida de mi abuelo fue dura.*

Las construcciones partitivas que se construyen con la preposición *de* siempre van con un elemento determinado y designan la parte de un todo³³, que se supone que es conocido, y por tanto, definido (25a y 25b). A excepción de las construcciones pseudopartitivas que se construyen sin artículo, por ejemplo, *un montón de Ø problemas*, puesto que el grupo no es definido y no es una relación de meronimia.

(25)

- a) *Tres de mis estudiantes. / Dos de mis profesores son catedráticos.*
b) *La mayoría de **los**/*unos directores del cine. / La mitad de **los**/*unos niños está enferma.*

De la misma manera, los superlativos que indican la unicidad y el grado máximo de una propiedad de una entidad determinada (es decir, indican a una entidad única), llevan el artículo determinado:

(26)

- a) ***La**/*una propuesta más sensata.*
b) ***El**/*un examen más difícil.*
c) ***El**/*un mejor estudiante del curso.*
d) ***La**/*una mejor madre del mundo.*

No obstante, como señala Leonetti Jungl citando a Fauconnier (1975 cit. por Leonetti Jungl 1999b: 111), hay casos en los que los superlativos relativos tienen una interpretación inespecífica:

(27)

- a) *Óscar no soporta **el** menor ruido.*
b) *No es capaz de resolver **el** problema más simple.*
c) *Se dormiría en **la** película más divertida.*

³³ La meronimia es la relación de “parte – todo”. En la relación meronímica, que es también una relación semántica, se extrae una parte del todo que está definido en el enunciado.

En estos casos, los superlativos equivalen a expresiones cuantificadas: “el menor ruido” equivale a “ningún ruido”; “el problema más simple” a “ningún problema”; y “la película más divertida” a “cualquier película”.

3.4.1.3 *Relación del artículo determinado con los posesivos*

En las construcciones en las que los SSNN hacen referencia a partes de cuerpo o facultades del individuo, el español muestra una clara preferencia por el uso del artículo determinado frente al posesivo, cuyo uso resulta poco natural (RAE 2010a: 272 y ss.), tal como se observa en (28a), (28b), (28c), (28d), (28e):

(28)

- a) *Los/*sus ojos se le llenaron de lágrimas.*
- b) *Le temblaban las/*sus manos.*
- c) *Me duele la/*mi cabeza.*
- d) *Había perdido la/*su ilusión.*
- e) *Estoy perdiendo el/*mi tiempo.*
- f) *Se nos quemó la/*nuestra casa.*
- g) *Nos robaron el/*nuestro coche.*

El uso del artículo determinado en los enunciados (28f) y (28g), que hace referencia a “nuestra casa” y “nuestro coche” respectivamente, presenta casos de entidades que se poseen y se enajenan en los que también se observa la preferencia del uso del artículo frente al pronombre posesivo.

Cabe señalar que en muchas ocasiones el objeto o la parte del cuerpo es única, como en los enunciados (29a), y entonces se usa el artículo determinado. No obstante, no siempre es así como lo demuestran (29b) y (29c), donde el uso del artículo determinado es posible gracias a la posibilidad de la identificación de la parte del cuerpo (por ejemplo en el caso de poder señalar la pierna al interlocutor). Para contrastar, el enunciado (29d) con el artículo indeterminado indica que la parte del cuerpo que se ha roto no es la única (y también en el contexto no se puede identificar qué pierna es, la izquierda o la derecha).

(29)

- a) *Le dolió la cabeza. / Se ha roto la nariz.*

- b) *Se dio un golpe en **el** brazo.*
- c) *Me he roto **la** pierna.*
- d) *Me he roto **una** pierna.*

También se emplea el artículo determinado con valor de posesión en algunas expresiones de sentido traslaticio:

(30)

- a) *Perdió **la** cabeza.*
- b) *No arriesgues **el** pellejo.*

En el ejemplo (30a) la expresión tiene sentido de “perder el juicio”; y en (30b), de arriesgarse la vida.

En los grupos nominales en plural, cuando se hace referencia a partes del cuerpo o facultades del individuo, el artículo se emplea en singular (31a y 31b); sin embargo, en caso de entidades alienables se puede utilizar el artículo determinado en singular o plural (31c y 31d). Es importante señalar que el uso del artículo puede diferir entre la variante peninsular y la hispanoamericana. En España se suele emplear el grupo escueto con el sustantivo “casa”, mientras que en Hispanoamérica la tendencia general es usar el artículo determinado con valor posesivo como demuestra el ejemplo (31e):

(31)

- a) *A mis amigas les duele **la** cabeza/*las cabezas.*
- b) *Nos duele **el** estómago/*los estómagos.*
- c) *Les revisaron **el** pasaporte/**los** pasaportes.*
- d) *Se quitaron **la** chaqueta/**las** chaquetas.*
- e) *Vamos a **Ø** casa [España]. / Vamos a **la** casa [Hispanoamérica].*

No obstante, existen casos en los que se observa preferencia por el uso del posesivo y no del artículo; son casos en los que el sujeto difiere del poseedor (32a y 32b):

(32)

- a) *Me gustan tus manos.*
- b) *Me encanta tu sonrisa.*

3.4.1.4 Relación del artículo determinado con los demostrativos

Generalmente se puede sustituir el demostrativo por el artículo determinado, pero no siempre son intercambiables (Leonetti Jungl 1999a: 800 y ss.):

- a) En anáfora asociativa: *Entró en el dormitorio. La/*esa cama estaba intacta; Llegué a la universidad, pero el/*esa aula estaba cerrada.*
- b) En usos basados en conocimientos del mundo (específicos o generales): *El/*este rey viajará mañana a Japón; El/*ese presidente firmará el acuerdo mañana.*
- c) En usos introductorios de situación visible: *Este es el/*este despacho del jefe del Departamento; Esa es la/*esta madre de mi marido.*
- d) En la mayoría de los casos de la primera mención: *Ha salido el/*este número ocho; El/*ese ganador del concurso dará la vuelta al mundo.*
- e) En usos deícticos y anafóricos correferenciales, en gran mayoría, el artículo determinado y el demostrativo son intercambiables; sin embargo en algunos casos sus usos tienen matices diferentes, por ejemplo: *Teníamos un par de cerezos en el jardín. Estos/los árboles no resisten bien este clima tan frío; Le hemos regalado un ramo de rosas para su cumpleaños. Estas flores/las flores son el regalo más bonito.* En este caso, el demostrativo es una anáfora al hipónimo “rosas”; mientras que el artículo determinado hace una referencia genérica a todas las flores.
- f) Hay que recordar que el demostrativo puede aparecer solo y el artículo, no:
 - *¿Cuál de estos dos libros quieres?*
 - *Éste/*él.*

3.4.1.5 Relación del artículo determinado con los pronombres

El artículo y el pronombre en español tienen el mismo origen: proceden del pronombre demostrativo latino *ille*. Desde el punto de vista gramatical, son elementos estrechamente relacionados y pertenecen a la misma clase de palabras (Leonetti Jungl 1999a: 806 y ss.). Los artículos son elementos átonos y funcionan como clíticos, por lo que no pueden aparecer por sí solos; mientras que los pronombres son tónicos y sintácticamente independientes, por lo que no van seguidos de elementos léxicos como nombres, complementos o modificadores:

- a) *Ernesto se quejaba de que nunca se hablara del entrenador/de él; María nos reprochó no haber hablado antes con la profesora/con ella.* En este ejemplo de anáfora, la

expresión “la profesora” difícilmente se puede asociar a María, puesto que las expresiones con más contenido léxico generalmente indican entidades no inmediatas; mientras que la expresión sin el contenido léxico “con ella” indica referente inmediato (en este caso, a *María*).

- b) El artículo es compatible con modificadores restrictivos; mientras que el pronombre, no: **Él que mejor conozco; El que mejor conozco*. El pronombre puede aparecer antes de los modificadores explicativos; pero el artículo, no: *Él, que no sabía nada del asunto; *El, que no sabía nada del asunto*.

3.4.1.6 La distribución sintáctica

A continuación se presenta la distribución sintáctica del artículo determinado (Leonetti Jungl 1999a: 810 y ss.):

- a) No se emplea el artículo determinado con nombres propios, puesto que por su naturaleza son entidades definidas: *El año pasado fuimos a Madrid; Ana es estudiante*.
- b) El artículo determinado ocupa la primera posición dentro del SN, excepto si aparece con el cuantificador *todo(s)* que lo precede (*todas las personas*). No es compatible con demostrativos ni posesivos en posición prenominal (**el mi coche, *el este coche*), pero sí en posición posnominal (*el coche este, el amigo suyo*). Es compatible con los numerales (*las tres amigas*) y con algunos cuantificadores indefinidos, como *poco, mucho* (*La poca gracia que tiene contando chistes*), así como con cuantificadores *otro* y *demás* con un modificador restrictivo (*las otras posibilidades; *Va con los pocos amigos* frente a *Va con los pocos amigos que tiene*). No es compatible con otros cuantificadores: universales (*cada, cualquiera*), indefinidos (*alguno, uno, ninguno, demasiado, cierto, bastante, varios, tanto*) ni con *ambos* ni *sendos*.
- c) El artículo determinado es compatible con los complementos, sobre todo con los apositivos (*el tonto de Ernesto; el malo de mi amigo*). En caso de complementos argumentales de nombres, si son nombres relacionales y si nos referimos a una única entidad, el uso del artículo determinado es obligatorio (*La/*una cara de delincuente de Pepe; La/*una nariz de Pinocho*); si el nombre no es relacional, se admite el uso del artículo indeterminado (*Tenía una típica cara de delincuente; Mi amigo tiene una nariz chata*). Cuando el nombre indica cantidad o continente y es seguido por la preposición *de*, no se permite el uso del artículo determinado (*Una taza de/*del té; una cuchara de/*del*

*azúcar; una gota de/*de la lluvia*). El artículo determinado no es compatible con modificadores valorativos (**La obra malísima; Protagonizó *el/un episodio insólito; Fue *la/una fiesta inolvidable*) ni con modificadores como *muy* o *bastante*.

- d) La construcción existencial del verbo *haber* introduce generalmente una información nueva (función presentativa), por tanto, prohíbe el uso del artículo determinado que se caracteriza por la especificidad y la definitud (*Hay un/*el error en esta página; Hay una/*la farmacia a cinco minutos de aquí*). No obstante, existen casos en los que sí es posible el uso del artículo determinado, como por ejemplo en las construcciones con complemento directo (CD), superlativos y SSNN con modificadores restrictivos donde los sintagmas introducen información no necesariamente nueva en sentido estricto, sino que resulta nueva para el oyente, es decir, no es información compartida (*Los hay que prefieren no enterarse; No hay el menor indicio de culpabilidad; Allí había la gente más rara que te puedes imaginar; Los zapatos los hay muy bonitos en esta tienda; No hay la más mínima duda de quién es el culpable; Aquí hay los mejores bares de toda España*). Todos estos usos de las construcciones con el verbo *haber* y el artículo determinado funcionan como primeras menciones porque no aluden a la información mencionada previamente, y tampoco tienen función anafórica. También es posible el uso del artículo determinado con ciertos grupos de valor cuantitativo: *Había el doble de concurrentes*, o con series coordinadas del tipo *Hay los que comen peces crudos y solo beben agua del mar, y hay los que aúllan como perros en vez de articular palabras*. Las estructuras posesivas y de medida impiden el uso del artículo determinado, puesto que comparten la naturaleza presentativa (*María tiene *los parientes; Esto mide *los metros; Juan tiene *los hermanos; Mi maleta pesa *los kilos*). El verbo *estar* permite, o incluso obliga, el uso del artículo determinado (*La escuela está en la calle Goya*). A estos casos, Pons Rodríguez (2014: 808 y ss.) añade más ejemplos del uso del verbo *haber* y el artículo determinado, algunos dialectales de la franja desde Asturias y Cantabria a Extremadura y Ciudad Real, así como en Cataluña (2014: 811). Además, la autora (2014: 813-814) recoge casos de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) que no se ajustan a la “norma” de la incompatibilidad del verbo *haber* con el artículo determinado, por lo que se propone reajustar y ampliar la norma, puesto que resulta que hay bastantes más casos de su uso compatible.

1. Sustantivos “que introducen expresiones de medida, sean partitivas o no”: *Hay la mar de habladurías.*
2. “Superlativos cuantificativos que equivalen a *ninguno*”: *No hay el más mínimo margen.*
3. “Contextos cuantificativos [...] con los adjetivos *suficiente, necesario, imprescindible* y con otros similares que cualifican un número, un grado o una cantidad”: *En ese cuaderno hay la información suficiente para que podáis prever...*
4. Usos endofóricos, con el adjetivo *mismo* “que permite presentar una persona o una cosa en función de su identidad con la cantidad o cualidad de alguna noción ya introducida”: *Había la misma luz rara.*
5. Contextos “en los que el artículo definido introduce un grupo nominal que designa entidades presentadas como arquetípicas [...] *esperable, habitual, lógico, típico, usual* y otros similares son especialmente frecuentes en esta pauta”: *Hay los objetos usuales de una oficina.*
6. “[O]raciones de relativo que expresan esas mismas nociones: ‘repetición’, ‘hábito’, ‘costumbre’”: *No había la mala leche que hay ahora.*
7. “[S]eries coordinadas en las que se presentan varias clases de personas o cosas [...] [y que] componen un conjunto que el hablante presenta como característico o prototípico de alguna situación”: *Había el tolstoiano que se negaba a comer carne [...] y el partidario de toda muerte violenta.*
8. “[C]omplementos oracionales de muchos sustantivos abstractos” de interpretación endofórica: *Hay el peligro de que Isabel note el cambio.*
9. Oraciones de relativo que introducen “contextos contrastivos [...] en cuanto que permiten identificar la clase de entidades de la que se habla por contraposición a otras”: *En los hechos verdaderos no había el amor que él invocaba.*
10. Otros casos en los que “la presencia del artículo parece justificarse únicamente en función de la capacidad que el hablante otorga a los complementos del nombre para identificar el grupo nominal como entidad consabida”: *En aquel rincón de la galería, junto a aquella ventana abierta, había el ruido suave de un cuchicheo.*

- e) El artículo determinado puede formar parte de SSNN con nombre elíptico (elipsis nominal). Se puede combinar con distintas categorías que como resultado da un SN sin núcleo nominal: con sintagmas adjetivos (*La música moderna y la clásica; La casa antigua y la nueva*), preposicionales pero solamente con la preposición *de*, ya que es incompatible con otras (*En vez de llevarte mi coche, llévate el de Teresa; Cógete mis discos y no los de Ana*), oraciones de relativo pero solamente con las especificativas y no las explicativas (*El libro que lees tú y el que leo yo; El coche que tienes tú y el que tengo yo*); y únicamente se combina con el *que* y no admite otros elementos relativos, como *cual, quien, cuyo*, etc. Siendo clítico, el artículo no puede aparecer por sí solo, sino que tiene que ir seguido por un complemento.

Se puede recuperar el núcleo mediante:

- relación anafórica (*La séptima sinfonía de Beethoven me gusta más que la octava; El segundo gol de Xavi fue más espectacular que el primero*);
- relación catafórica (*Tengo a los de Mendoza por vinos excelentes; Considero a los del Real Madrid como los mejores jugadores de la división*);
- interpretación deíctica (refiriéndose a los pacientes: *Que pase el primero*; refiriéndose a los alumnos: *Que levante la mano el primero que haya terminado*);
- relación endofórica en la construcción partitiva (*Una de las mejores novelas de este escritor; Di en voz alta la primera de las palabras que te vino a la cabeza*);
- interpretación de persona (*Los que han escrito eso no saben de qué hablan; Los premiados serán los que respondan correctamente a todas las preguntas del test*).

La elipsis puede tener lugar también con otros determinantes, entre otros, con los indefinidos (*Prefiero uno dulce; Algunos no conocen todavía la noticia*).

- f) El artículo determinado, en forma masculina *el*, puede aparecer ante oraciones de infinitivo y oraciones subordinadas de relativo introducidas por *que* (*El haber trabajado aquí le resultará muy útil en el futuro; No depende de mí el que la reunión se celebre o no; El haber hecho el voluntariado le hizo mejor persona; No me importa el que me llamen así*). En caso del infinitivo, si tiene características nominales, el uso del artículo es obligatorio; si tiene carácter verbal, el uso es opcional (*El ser de otro país; Ser de otro país*), con excepción a las estructuras del tipo *al + infinitivo* donde su empleo es imprescindible. En la mayoría de los casos, cuando el infinitivo funciona como sujeto dentro de la oración (infinitivo sustantivado), lleva el artículo (*El florecer de las plantas*).
- g) El artículo puede tener valor enfático (*Es increíble las deudas que tiene; Es impresionante el dinero que gana*). Este tipo de oraciones no contiene propiedades referenciales ni anafóricas (*He leído todas sus obras. No puedes imaginar las obras que ha escrito; Es un pintor maravilloso. No vas a creer los cuadros que ha pintado....*).
- h) Presenta incompatibilidad con el verbo *saber*: *Sabe Ø/*el ruso*.

3.4.2 El artículo neutro “lo”

El artículo *lo* se adscribe generalmente al artículo determinado como su forma neutra (Matte Bon 1995, RAE 2010a). No obstante, como se explica más adelante, sus usos difieren bastante de los del artículo determinado.

El artículo *lo* no se combina con sustantivos, ni tiene plural. Matte Bon (1995: 218 y ss.) señala que el artículo *lo* se emplea cuando el hablante no quiere usar el sustantivo o le resulta difícil dentro del discurso. Tiene los siguientes usos:

a) *lo* referencial o individuativo, “encabeza grupos nominales que hacen referencia a entidades definidas no animadas” (RAE 2011: 92), sirve para nominalizar el adjetivo y tiene tres variantes:

- absoluta: según Alcina Franch y Blecaua (2001 [1975]): 569-570) tiene aspecto colectivo, como demuestran los ejemplos del (33a);
- relativa o partitiva: según Alcina Franch y Blecaua (2001 [1975]): 569-570) tiene aspecto selectivo, como demuestran los enunciados del (33b);
- atributiva cuantificada (33c).

(33)

a) *No le gusta **lo** salado. / Le encanta **lo** arriesgado.*

b) ***Lo** difícil del curso es el comienzo. / **Lo** caro de este modelo es el motor.*

c) ***Lo** difícil del curso le hizo abandonar. / **Lo** caro de este modelo le hizo cambiar de opinión.*

Leonetti Jungl (1999b: 67) señala que en las construcciones que hacen referencia a “entidades no humanas” o “propiedades tomadas en su grado máximo”, los adjetivos sólo aparecen en género masculino y singular. El artículo puede denotar tanto cosas concretas como abstractas, acontecimientos, lugares, ideas, pensamientos, etc. También aparece en construcciones de superlativo o en construcciones comparativas (34a, 34b, 34c, 34d). El artículo con valor sustantivador puede aparecer con adjetivo y con la preposición *de*, como en (34e). También aparece en construcciones con adverbios con complementos (34f):

(34)

a) *Esa chica es de **lo** más raro que he visto.*

b) *Este paisaje es de **lo** más impresionante que he visto en mi vida.*

c) ***Lo** que más me gusta de él es su sentido del humor.*

d) ***Lo** mejor / **lo** peor del curso ha sido la clase de gramática.*

e) ***Lo** de ayer fue impresionante.*

- f) **Lo** *antes que puedas*.
- b) *lo* enfático o cuantificativo, que siempre antecede a una oración subordinada introducida por el nexa *que* y equivale a un cuantificador de grado de adjetivos y adverbios:

(35)

- a) ¡**Lo** *difícil que es este problema!*
- b) *No te imaginas lo interesante que es este libro.*
- c) ¡**Lo** *guapa que es esta chica!*
- d) *No vas a creer lo rápido que se lee este libro.*
- e) **Lo** *complicada que es esta teoría.*

A diferencia con los ejemplos del (33), Leonetti Jungl (1999b: 67) señala que en las construcciones presentadas en (35), el adjetivo concuerda en género y número con el SN de la oración subordinada. Respecto a estos enunciados, Matte Bon (1995: 219) especifica que el hablante ha mencionado previamente (o presupone) la relación expresada con sujeto-verbo-adjetivo/adverbio (*El problema es difícil, Este libro es interesante, etc.*) y con la expresión con el artículo *lo* quiere expresar su sentimiento u opinión.

- c) *lo* también puede aparecer en contextos anafóricos, como en (36a), así como forma parte de muchas expresiones lexicalizadas como se observan en (36b):

(36)

- a) **lo** *anterior, lo dicho, lo cual, lo mismo...*
- b) *a lo sumo, de lo contrario, por lo menos...*
- d) La construcción *a lo + adjetivo / sustantivo* se utiliza para hacer referencia al modo de hacer algo; cuando se hace referencia al modo de hacer algo de un país o de otra cultura se utiliza la construcción *a la + forma femenina de nacionalidad o procedencia* (Matte Bon 1995: 220-221):

(37)

- a) *No lo hagas a lo tonto.*
- b) *Lleva un peinado a lo Mireille Mathieu.*
- c) *Calamares a la romana.*

3.4.3 *El artículo indeterminado*

A diferencia del artículo determinado, el indeterminado se usa para introducir entidades nuevas en el discurso (rema), no introducidas anteriormente, no consabidas, no identificables por el oyente (rasgo de indefinitud) o que no son las únicas posibles en un contexto dado:

“(…) el artículo indefinido (...) no da pistas para que el interlocutor pueda acceder a una representación mental de la entidad denotada por el sintagma, o dicho en otras palabras, para que el interlocutor se haga una idea de a qué entidad concreta se está aludiendo” (Garachana Camarero 2008: 5).

(38)

a) *Hoy he recibido **una** carta.*

b) *Ayer me llamó **un** amigo.*

En las oraciones (38a) y (38b) el uso del artículo indeterminado hace imposible la identificación de la carta o del amigo; en este caso se denomina también el artículo de primera mención. A diferencia del artículo determinado con el que se identifica un elemento, el indeterminado no hace referencia a una persona u objeto concreto, sino que indica o individualiza un elemento dentro de una clase determinada. Matte Bon (1995: 215-216) señala que el artículo indeterminado convierte el concepto al que hace referencia el sustantivo en un individuo concreto y adquiere un referente extralingüístico (por eso no suele usarse con los nombres no contables, puesto que por definición éstos son incompatibles con entidades individuales, excepto en casos de la recategorización que se describen más adelante).

3.4.3.1 *Propiedades*

A continuación se presentan las diferentes propiedades del artículo indeterminado: referencia a un elemento representante de la clase, designación de una subclase, artículo indeterminado que indica una parte de la entidad que no es parte única, *un* equivalente a “algún” o “ningún”.

3.4.3.1.1 *Referencia a un elemento representante de la clase*

El artículo indeterminado nunca hace referencia a una clase, sino indica un elemento (un ejemplar) que pertenece a ella (individualización de la entidad dentro de la clase a la que pertenece), como se observa en (39a). Puede designar un elemento específico o uno cualquiera, al igual que en los enunciados de (39b) en los que el referente puede entenderse de

dos formas: como un apartamento o jersey específico y concreto; o uno inespecífico, todavía no elegido. Asimismo, el artículo indeterminado hace referencia exclusiva, no permite referirse a la totalidad de una clase determinada y sus complementos, sino que extrae de ella algunos elementos (al contrario del artículo determinado que hace siempre referencia a elementos únicos dentro de una clase). Garrido (1996: 284) señala que con el uso del artículo indeterminado no se hace referencia al conjunto entero denominado por el SN: en (39c) el hablante puede saber que no hay otros amigos, pero presupone que “para el oyente no está constituido el conjunto contextual”, es decir, su interlocutor puede no saber a qué amigos se refiere el hablante (1996: 285). Según señala Coseriu (1989 [1962]: 295, 298-299), el artículo indeterminado suele ser cuantificador y particularizador. En estos contextos, tal como señala el ejemplo (39d), desde el punto de vista sintáctico funciona como atributo clasificador.

(39)

- a) ***Un** libro de cocina. / **Una** película de miedo.*
- b) *Su hija quiere comprarse **un** apartamento en la costa. / Me voy a comprar **un** jersey de lana.*
- c) *Me han ayudado **unos** amigos.*
- d) *Es **un** amigo.*

3.4.3.1.2 Designación de una subclase

El artículo indeterminado designa subclase si precede a un nombre no contable en un contexto genérico.

(40)

- a) ***Un** vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.*
- b) ***Una** comida rica en proteínas viene bien para la dieta.*

3.4.3.1.3 Una parte de la entidad que no es parte única

El artículo indeterminado, a diferencia del determinado, no se utiliza para referirse a entidades únicas, como muestran los ejemplos (41a) y (41b). Es posible su uso cuando no implica unicidad de la entidad, sino que alude a una parte de la entidad, como en (41c). También se puede emplear cuando el referente es único pero no identificable, como en los enunciados (41d) y (41e).

(41)

- a) *Saludé a *una madre de Luis.*
- b) *Ayer me encontré con *un padre de Jorge.*
- c) ***Una** pata de la mesa. / **Un** hijo de un amigo. / **Una** rueda del coche.*
- d) *¿Qué estás leyendo? – A **un** escritor que se llama Carlos Monsiváis.*
- e) *¿Qué estás cocinando? – **Un** plato típico de la India que se llama “dal”.*

3.4.3.1.4 Un equivalente a “algún” o “ningún”

El artículo indeterminado *un/una* se acerca en su significado a los cuantificadores *algún/alguna*, sin embargo existen contextos en los que no es posible la alternancia (42a). El artículo indeterminado puede alternar con los indefinidos negativos (42b).

(42)

- a) *Has tenido **una**/*alguna buena idea.*
- b) *No he leído **un/ningún** libro en todo el verano.*

Los artículos indeterminados pueden “interactuar con operadores con ámbito como la negación” (Leonetti Jungl 1999a: 841): por ejemplo en (43a) “un taxi” equivale a “ningún taxi”; mientras que en (43b) “el taxi” no se puede sustituir por “ningún”, puesto que con el artículo determinado se presupone la existencia del taxi que no se puede negar.

(43)

- a) *A estas horas no pudieron encontrar **un** taxi.*
- b) *A estas horas no pudieron encontrar **el** taxi.*

El artículo indeterminado puede tener valor específico o inespecífico. La oración (44a) se puede entender de dos maneras en función del contexto y del significado referencial: un libro concreto de veinte páginas o uno cualquiera que tenga veinte páginas (con el uso del verbo en indicativo o subjuntivo, respectivamente). También en (44b) se alude a una película de Pedro Almodóvar concreta o una cualquiera.

(44)

- a) *Busco **un** libro que tiene/tenga veinte páginas.*
- b) *Quiero ver **una** película de Pedro Almodóvar.*

3.4.3.2 Contextos de uso

A continuación se presentan los diferentes contextos de uso del artículo indeterminado: usos evaluativos o enfáticos, usos genéricos, valor de aproximación, contextos presentativos o existenciales, construcciones partitivas y pseudopartitivas, locuciones cuantificadoras, recategorización, valor cuantitativo, artículo con predicados intensionales, valor sustantivador.

3.4.3.2.1 Usos evaluativos o enfáticos

Se usa el artículo indeterminado para introducir expresiones con las que el hablante evalúa. Se utiliza en casos en los que el grupo nominal es modificado por un complemento cualitativo y funciona como rema, como en los ejemplos (45a). Asimismo, el artículo puede introducir el sustantivo que funciona como atributo (45b). Puede también aparecer en construcciones como “nombre de nombre”, tal como en los enunciados del (45c). También se construye con el indefinido *todo* como demuestra (45d). En muchas ocasiones, los complementos de una oración se pueden suprimir y sustituir por una entonación suspendida y exclamativa (45e), cuando el artículo indeterminado tiene función relativizadora y la expresión adquiere una carga emotiva (Matte Bon 1995: 216). Dado el carácter cualitativo de los grupos nominales se suele emplear algún modificador que añada el carácter descriptivo con el fin de expresar un dato especial y diferenciarlo dentro de otros elementos de la categoría a la que pertenece como en (45f), frente a los enunciados agramaticales del (45g). El artículo indeterminado y el modificador son elementos interdependientes, es decir, no puede aparecer el uno sin el otro. El ejemplo (45h) demuestra un enunciado enfático con significado consecutivo y en (45i) se observan otros enunciados con valor enfático que pueden ir acompañados de refuerzos.

(45)

- a) Fue **una** decisión lamentable. / Es **un** libro interesantísimo. / Es **una** persona muy buena.
- b) Ese chico es **un** genio. / Esta chica es **una** máquina. / Eres **un** sol. / Eres **un** imbécil.
- c) **Una** maravilla de mujer. / **Un** encanto de niño.
- d) Fue todo **un** espectáculo. / Fue todo **un** error.
- e) ¡Hace **un** calor...! / ¡Hace **un** frío...! / ¡Cuenta **unos** chistes...! / ¡Este chico habla **un** español...!

f) *Luis es **un** bonaerense que conocí el año pasado. / Hace **un** frío tremendo. / Ana es **una** chica encantadora.*

g) **Luis es un bonaerense. / *Hace un frío. / *Ana es una chica.*

h) *Tiene **una** cara que es de impresión.*

i) *Es **un** médico. / Es todo **un** médico. / Es **un** médico, médico.*

3.4.3.2.2 Usos genéricos

Se usa el artículo indeterminado cuando un grupo denota la generalidad de los miembros de una clase o de una especie en contextos temporales no delimitados, tal como demuestran (46a), (46b), (46c), (46d) y (46e). Estos enunciados no indican individuos particulares y presentan características de una clase entera. El (46f) se diferencia del (46e) en que el artículo determinado en plural (“los padres”) hace referencia a todos los individuos del grupo; mientras que el indeterminado en singular (“un padre”) hace referencia a un elemento “ejemplo” de la clase designando sus características de modo genérico. Esta última oración (46e), se puede contrastar con (46g), en la que el artículo indeterminado tiene una interpretación específica; hace referencia a una persona y no a toda la clase, por lo que no tiene valor genérico.

(46)

a) ***Un** libro siempre ayuda a pasar una tarde.*

b) *Tener **un** ordenador es imprescindible.*

c) *Ese clima es propio de **un** país tropical.*

d) *Tener **un** coche es muy cómodo.*

e) ***Un** padre se preocupa por sus hijos.*

f) ***Los** padres se preocupan por sus hijos.*

g) ***Un** padre se preocupó por sus hijos.*

3.4.3.2.3 Valor de aproximación

En los enunciados (47a) y (47b) el artículo indeterminado se podría sustituir por el adverbio *aproximadamente*.

(47)

- a) *En clase había **unos** cincuenta alumnos.*
- b) *Me dio **unos** veinte euros.*

3.4.3.2.4 Contextos presentativos o existenciales

El artículo indeterminado se emplea en contextos presentativos o existenciales para introducir referentes nuevos, imponiéndoles un carácter indefinido. Se combina con verbos que expresan existencia, como *haber* (construcciones impersonales), *existir*, *ocurrir*, *tener*, *imaginar*, etc.

(48)

- a) *Había **un** reloj en todas las paredes.*
- b) *Tenemos **un** problema.*
- c) *Imaginemos **un** móvil que se desplaza a 60km/h.*
- d) *Hay **una** farmacia a 5 minutos de aquí.*
- e) *Tenemos **una** duda.*
- f) *Imaginad **un** robot que es capaz de hacer los deberes por vosotros.*

A veces aparece combinado con una idea de localización, como se observa en (49a) y (49b):

(49)

- a) *¿Hay alguien ahí?*
- b) *Hay **un** banco en la calle a la derecha.*

El artículo indeterminado puede también añadir una característica con el objetivo de clasificar una cosa o una persona entre otras:

(50)

- a) *Había **un** tren que salía a las cinco de la tarde y que llegaba en un par de horas a Madrid.*
- b) *Hay **un** avión que va directo de Varsovia a Madrid.*

Por otra parte, el verbo *estar* no admite artículo indeterminado (51a), pero sí construcciones partitivas encabezadas por el indefinido, como demuestran los enunciados (51b) y (51c):

(51)

- a) **Un coche está en la calle.*
- b) *Uno de los libros está/*hay sobre la mesa.*
- c) *Una de mis mejores amigas está/*hay en Barcelona.*

3.4.3.2.5 Construcciones partitivas o pseudopartitivas

El artículo indeterminado se emplea en construcciones partitivas como demuestran los ejemplos (52a), así como en las pseudopartitivas, tal como se observa en (52b). No obstante, es incompatible con los superlativos (52c).

(52)

- a) *Un estudiante de los matriculados en el curso. / Un libro de la estantería.*
- b) *Un grupo de médicos. / Un ramo de flores.*
- c) *El/*un mejor estudiante de los que están matriculados. / El/*un chico más alto de la clase.*

El artículo indeterminado no puede emplearse en una relación anafórica directa con un antecedente, pero sí puede establecer relaciones anafóricas sin correferencia, es decir, anáfora asociativa, cuando la parte extraída del todo no es única. En (53a) y (53b) estamos ante una relación meronímica: los coches tienen más de una bujía, los libros tienen muchas páginas, etc. Los dos últimos enunciados, (53c) y (53d), contrastan, puesto que los seres humanos tenemos sólo una nariz (por tanto, uso del artículo determinado) y dos oídos (uso del artículo indeterminado). Los ejemplos (53c) demuestran también que el artículo indeterminado puede indicar posesión inalienable si la parte del cuerpo no es la única.

(53)

- a) *A este auto le falta una bujía.*
- b) *Este libro ha perdido una página.*
- c) *Lo han operado de un oído. / Me duele un dedo.*
- d) *Lo han operado de la/*una nariz.*

El artículo indeterminado se emplea también en enunciados de relación anafórica de identidad de sentido, como en (54a), donde el sustantivo “clase” está elidido. Puede aparecer también en las relaciones anafóricas, seguido de modificadores restrictivos como en (54b) donde “un chico” hace referencia a *Juan* de la primera oración:

(54)

- a) *Voy a una clase de español y luego a una de francés.*
- b) *Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.*

No obstante, en algunos contextos el artículo indeterminado no tiene valor anafórico, sino que hace referencia disjunta, caracterizando al referente como indefinido: en el enunciado (55a) el segundo grupo nominal “un disco de ópera” no hace referencia al mismo disco de ópera que aparece en la primera parte del enunciado. Lo contrario se observa en (55b) en el que los dos SSNN “el disco de ópera” aluden a la misma entidad.

(55)

- a) *Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera.*
- b) *Me regaló el disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar el disco de ópera [el mismo disco].*

3.4.3.2.6 Locuciones cuantificadoras

El artículo indeterminado se puede usar en locuciones cuantificadoras *una + de +* sustantivo, cuando se elide la palabra “cantidad” y cuando se pronuncian con entonación suspendida:

(56)

- a) *¡Cayó una de agua...!*
- b) *¡Tengo una de libros viejos!*

3.4.3.2.7 Recategorización

Generalmente los nombres propios no admiten el uso del artículo indeterminado, sin embargo en algunos casos sí y entonces indica la ejemplaridad. En estas construcciones los nombres propios siguen teniendo características referenciales, como en (57a) donde *Un Ronaldo, un De la Peña, un Figo* no se refieren directamente a estos jugadores, sino a los

deportistas que se caracterizan por similares habilidades (un jugador como Rolando...). Al mismo tiempo en el enunciado (57b) se produce una recategorización y el nombre propio precedido por el artículo indeterminado funciona como nombre común, ya que se refiere a un cuadro del pintor.

(57)

a) ***Un** Ronaldo, **un** De la Peña, **un** Figo son jugadores que en cualquier momento pueden desequilibrar un partido.*

b) *¿Sabes que tiene **un** Antonio López colgado en el salón?*

El mecanismo de recategorización aparece también en los siguientes casos: el artículo del (58a) presenta valor prototípico o modélico; en (58b) se observa la identificación mediante modificador valorativo; y en (58c) el artículo precede al adjetivo *tal* para indicar que vino alguien de quien sabemos el nombre pero no conocemos.

(58)

a) ***Un** Buñuel sólo puede aparecer una vez.*

b) *Escuchamos a **un** Carreras pletórico.*

c) *Vino **un** tal José Durán.*

3.4.3.2.8 Valor cuantitativo

El uso del artículo indeterminado puede producir una recategorización del nombre no contable en contable. En (59a) el sustantivo indica sustancia y en estos casos se emplea el grupo escueto; mientras que en (59b) se hace referencia a una botella o lata de cerveza (“una cerveza” funciona en este caso como nombre contable). Spitzová (1984: 68-69) señala que en estos contextos el artículo indeterminado no tiene función determinadora sino cuantificadora y es posible sólo con nombres de materia (no funciona con nombres abstractos, puesto que éstos no son objeto de cuantificación): *Se toma una cerveza* frente a *Se toma dos, tres, cuatro... cervezas*. Es decir, el artículo indeterminado es generalmente incompatible con nombres no contables. Si se emplea con sustantivos continuos se produce una recategorización como la descrita en los ejemplos anteriores, o mediante adición de modificadores con valor restrictivo, tal como en (59c). Al mismo tiempo, en (59d) se observa el valor metafórico de la construcción con artículo indeterminado de entidades únicas: no se hace referencia a la

estrella, sino que se alude a las características positivas de una persona, que en este caso funciona como sinónimo de una persona encantadora.

(59)

- a) *Toma Ø cerveza.*
- b) *Se toma **una** cerveza. / Pedí **una** cerveza.*
- c) **Un agua. / **Un** agua muy clara.*
- d) *Eres **un** sol.*

Spitzová (1984: 70-71) menciona casos en los que los nombres discontinuos adquieren carácter de los continuos: ... *antes tenía muchas ilusiones de ver mundo...* (Soriano 1955: 111). La autora explica que en este caso se trata de una extensión o parte indefinida del nombre que en principio es percibido como discontinuo, es decir, en el ejemplo no se hace referencia ni al mundo en su totalidad ni a uno de los diferentes o posibles mundos, sino a una parte indefinida de él.

3.4.3.2.9 Artículo indeterminado con predicados intensionales

La combinación del artículo indeterminado con algunos predicados llamados “intensionales” como *poder, deber, tener que, ser necesario...*, o “de voluntad e influencia” como *buscar, necesitar, pedir, querer, recomendar...* no hace referencia a un objeto concreto, sino a cualquier miembro de una clase determinada:

(60)

- a) *Tiene que haber **una** solución.*
- b) *Me recomendó que visitase **un** doctor.*
- c) *Tómate **una** pastilla contra el dolor.*

Bosque (1996: 39) señala que los predicados intensionales admiten también uso de sintagmas escuetos discontinuos, por ejemplo *Estoy buscando Ø piso; Juan necesitaba Ø ayudante; Ha pedido Ø coche nuevo.*

A diferencia del artículo determinado, el indeterminado puede preceder las oraciones relativas explicativas:

(61)

- a) *Había terminado de escribir *la/**una**, que después tendría un gran éxito.*

3.4.3.2.10 Valor sustantivador

El artículo indeterminado puede tener valor sustantivador y cambiar la categoría sintáctica de las palabras que le siguen³⁴. En (62a) se observa la construcción artículo + adjetivo en la que el nombre está elidido; en (62b), el artículo seguido de proposición relativa con verbo conjugado; en (62c), el artículo delante de infinitivo con complementos modificadores que con frecuencia tiene valor estilístico; el (62d) es un ejemplo de la metátesis plena; y, finalmente, en (62e) se observa la sustantivación de otras categorías que también demuestra valor estilístico.

(62)

- a) *Compra **una** nueva.*
- b) ***Uno** que sea de otro país.*
- c) ***Un** despertar sin sosiego.*
- d) ***Un** ir y venir.*
- e) ***Un** porqué.*

3.4.3.3 Relación del artículo indeterminado con el pronombre indefinido

Existe una problemática (RAE 2010b: 281-282) de la distinción entre el artículo indeterminado *un/una* y el pronombre indefinido *uno/una*, que son categorías diferentes, pero ambas tienen naturaleza indefinida: *¿Quieres un lápiz o ya tienes uno?* El artículo indeterminado introduce el grupo nominal, mientras que el pronombre hace referencia a todo el sintagma “un lápiz”. No existe un artículo indeterminado neutro, pero sí un pronombre. Los dos se caracterizan por su naturaleza indefinida, pero su categoría sintáctica es distinta. El artículo indeterminado no puede formar un SN por sí solo; un pronombre, sí.

A continuación se presentan diferentes usos del artículo indeterminado y del pronombre indefinido:

- a) Teniendo en cuenta que las formas de femenino y plural son iguales, se pierde la distinción formal que puede llegar a producir ambigüedades: *una francesa* frente a *una muchacha francesa*; *¿Quieres una botella grande o una pequeña?*; *¿Te apetece un agua fría o una de tiempo?*

³⁴ Tal como se comentó en caso del artículo determinado (nota 32), las gramáticas relacionan el valor sustantivador con el fenómeno de la elipsis nominal.

- b) El artículo se puede combinar con los adjetivos recategorizados como sustantivos, y el pronombre no: *Estaba hablando con un/*uno extranjero; Se acercó un/*uno joven a la mesa*. No obstante, si éstos aparecen como adjetivos dentro de una oración, se combinan con pronombres y no con artículos: *Hay varios jugadores nacionales y uno/*un extranjero; Pensaba poner un disco nuevo, pero acabé poniendo uno/*un viejo*. Asimismo, los adjetivos que carecen de usos sustantivos únicamente se combinan los pronombres: *Uno/*un feliz*.
- c) A diferencia del pronombre, el artículo indeterminado no admite subordinadas relativas *Uno/*un que tú me diste*, subordinadas sustantivas, modificadores preposicionales *Uno/*un sin azúcar* ni construcciones partitivas *Uno/*un de ellos*.
- d) A diferencia del pronombre, el artículo indeterminado no puede constituir solo un grupo nominal: *De uno/*un a otro lado*.
- e) No existe un artículo indeterminado neutro paralelo al artículo determinado neutro *lo*. Por otro lado, el pronombre indefinido neutro *uno* se utiliza en construcciones del tipo *ser todo uno*: *Salir a la calle y mancharme fue todo uno*, así como en la correlación opositiva *una cosa..., otra cosa...: Una cosa es escribir como poeta y otra como historiador*.

3.4.3.4 Relación del artículo indeterminado con el numeral

La distinción entre el numeral y el artículo indeterminado lleva a diversas interpretaciones de los gramáticos respecto de si son dos categorías o manifestaciones distintas de un tipo de cuantificador. Entre otros, Alonso (1982 [1954]), Alarcos Llorach (1982 [1970]) y Álvarez Martínez (1986) no consideran que *un* sea artículo, mientras que Rafael Lapesa (1975) critica esta postura (Leonetti Jungl 1999a: 835). En algunos casos es difícil establecer una distinción categorial clara entre ellos. A continuación se detallan algunas características diferenciadoras entre el artículo indeterminado y el numeral.

Un es numeral, es decir, indica cardinalidad, cuando contrasta o entra en correlación con otro numeral: *Le dieron un aviso, no dos; Me dejó un euro y no cinco*; y cuando precede a los adjetivos *solo* y *único*: *Había una sola niña en el aula; Hay una sola persona que puede resolver este enigma*.

- a) *Un* es artículo indeterminado cuando el contexto rechaza la posibilidad de ser un numeral, por ejemplo en los contextos presentativos o de primera mención: *Tuvieron una buena idea*.

- b) *Un* es artículo indeterminado cuando aparece con sustantivos no contables: *Se respiraba un aire muy puro; Trajo una arena muy fina; Me entró un hambre atroz*, a menos que puedan convertirse en contables (que es cuando se produce la recategorización): *un vino*.
- c) En muchas ocasiones, las interpretaciones de si *un* en una oración determinada es numeral o artículo no son unívocas y son bastante confusas, por ejemplo: *Estos documentos no caben en un cajón* (tiene valor numérico, por tanto es numeral), *Estos documentos no estaban en un cajón* (tiene valor de indeterminación, por tanto es artículo indeterminado).
- d) Las formas plurales del artículo *unos* y *unas* no admiten la interpretación numeral, pero pueden expresar cuantificación imprecisa: *unos pocos, unas cuantas*. También tienen uso aproximativo: *unos veinte*.

3.4.3.5 Distribución sintáctica

El artículo indeterminado muestra las siguientes características sintácticas:

- a) Incompatibilidad general con nombres propios, excepto en el caso de las recategorizaciones: **un Javier, *una España, *unos Correos*.
- b) Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos: **este un amigo, *dos unas amigas, *un otro amigo*.
- c) Incompatibilidad con los cuantificadores universales *cada* y *cualquiera*: **cada un amigo, *cualquiera una chica*.
- d) Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas y con superlativos: *Saludé a la/*una madre de Luis; El/*un chico más alto de la clase*.
- e) Sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal: *Un bolígrafo se usa para escribir* frente a **Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / *Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años* frente a *El bolígrafo se usa desde hace cincuenta años*.
- f) Incompatibilidad con construcciones “el N de SN definido” con significado predicativo: **Un problema de la contaminación; Un problema de la contaminación es que puede causar daños a la salud*.
- g) Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden): **Un descubrimiento del culpable*.

- h) Incompatibilidad de sujeto indefinido de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedades: **Un gato es cruce de siamés y gato común.*
- i) Compatibilidad con construcciones de dislocación a la izquierda: *Una cámara, mejor que sea digital.*

3.4.4 Los grupos escuetos

La ausencia del artículo (los grupos nominales sin determinante, los grupos escuetos o artículo “cero”) generalmente indica una interpretación inespecífica y designa tipos, clases, especies o categorías de entidad o materia sin su identificación (funciona como representante de un concepto, no es referencial), con la exclusión de nombres propios y pronombres personales, ya que tienen carácter específico. Laca (1999: 897-898) señala que la característica de los grupos escuetos se opone a la que presentan las expresiones referenciales: es imposible la identificación directa de la unidad en el universo de discurso. Los grupos escuetos se caracterizan por la función de clasificación y por la falta de accesibilidad, es decir, no ofrecen indicaciones para vincular la entidad con un referente determinado por el sintagma (inconcreción). En las palabras de Leonetti Jungl (1999b: 24): “(...) las expresiones nominales sin determinante no expresan más que propiedades que permiten definir un conjunto de objetos, sin especificar ninguna operación referencial o de cuantificación”.

(63)

- a) *Juan es Ø portero.*
- b) *Juan es **una** portera.*
- c) *Pepe es Ø médico. / Juan es Ø titular de Comunicación Audiovisual.*
- d) *Pepe es **un** médico. / Juan es **un** titular de Comunicación Audiovisual.*
- e) *Escribe sus novelas con Ø bolígrafo.*
- f) *Dame **el** bolígrafo rojo.*
- g) *Me han regalado **un** bolígrafo muy bueno.*
- h) *Hoy es Ø miércoles.*
- i) ***El** miércoles vamos al cine.*
- j) *Málaga, Granada y Almería son Ø provincias de Andalucía.*
- k) *Málaga, Granada y Almería son **las** provincias de Andalucía.*

En el enunciado (63a) se indica la profesión de Juan (clase de personas), mientras que en (63b) el artículo indeterminado tiene valor metafórico y hace referencia al carácter de la persona, adquiriendo además un sentido subjetivo. Los ejemplos (63c), que podrían funcionar como respuesta a la pregunta “¿Qué es este hombre?”, indican la aplicación de una propiedad a la persona (Garrido 1996: 309). Bosque (1996: 63), por su parte, les asigna un carácter clasificativo. Los enunciados (63d), que podrían ser respuesta a la pregunta “¿Quién es este hombre?”, hacen referencia a la entidad e indican un individuo entre otros del mismo cargo o profesión. En un determinado contexto y desde el punto de vista de la pragmática, al comparar (63c) y (63d) se observa que los ejemplos con los grupos escuetos expresan más estima frente a los de uso del artículo indeterminado.

En el enunciado (63e) “bolígrafo” no hace referencia a ningún objeto específico, sino que alude al instrumento. El (63f) hace referencia a un objeto concreto e identificable por ambos interlocutores; mientras que en (63g) el uso del artículo indeterminado hace que no se pueda identificar al bolígrafo concreto (no es nada que se haya mencionado previamente en el discurso, tiene valor puramente presentativo).

El enunciado (63h) es un ejemplo de clasificación (oración atributiva), mientras que el (63i) hace referencia a un miércoles concreto (el miércoles que viene).

Leonetti Jungl (1999b: 64-65) señala la diferencia entre los enunciados (63j) y (63k): el primero con el grupo escueto resulta verdadero, puesto que no es definido y no excluye otras provincias; mientras que el (63i) hace referencia a la totalidad de las provincias de Andalucía presuponiendo que éstas son las únicas tres provincias de la comunidad, por lo que el enunciado resulta falso.

La característica fundamental del grupo escueto se podría resumir en las palabras de Spitzová:

(...) lo que caracteriza a todos los usos del sustantivo discontinuo en singular sin determinador (dejando aparte los refranes, frases hechas y casos parecidos) es que con él se enuncia la pertinencia del objeto aludido a la clase de objetos designada por el sustantivo como unidad de la lengua y nada más que esta pertinencia. El objeto (existente o no) designado por el sustantivo interesa en su conjunto de cualidades que caracterizan a toda la clase; las cualidades por las que los miembros de una clase pueden distinguirse entre sí quedan fuera del interés del hablante. (1983: 58)

3.4.4.1 *Propiedades y contextos de uso*

A continuación se presentan las propiedades y los contextos de uso del grupo escueto: designación de tipo o clase de entidad, grupos escuetos con sustantivos continuos o discontinuos, uso metalingüístico, valor clasificador, enumeración.

3.4.4.1.1 *Designación de tipo o clase de entidad*

“Los grupos escuetos no designan grupos de individuos, sino tipos, es decir, representantes de una clase de personas o de entidades” (RAE 2010b: 294). El artículo “cero” no presenta relaciones referenciales ni se refiere a la totalidad de los miembros del grupo:

(64)

- a) *No se puede dejar este asunto en manos de Ø irresponsables.*
- b) *Busco Ø casa en la costa.*

Matte Bon (1995: 215) señala que los grupos escuetos hacen referencia a los conceptos y no tanto a la entidad extralingüística que aparece en el sintagma:

(65)

- a) *Ir(se) a Ø casa. / Ir(se) a **la (una)** casa.*
- b) *Estar en Ø clase. / Estar en **la (una)** clase.*
- c) *Salir con Ø abrigo. / Salir con **el (un)** abrigo.*
- d) *Ya es Ø hora. / Ya es **la** hora.*
- e) *Está en Ø prisión. / Está en **la** prisión.*
- f) *Está en Ø/la conserjería. / Lo dejé en Ø/la recepción.*
- g) *Ir en Ø tren. / Ir en **el** tren.*
- h) *Jugar en Ø campo contrario. / Jugar en **el** campo contrario.*
- i) *Cortar el pelo a Ø navaja. / Escribir a Ø mano. / Escribir con Ø bolígrafo. / Comer con Ø cuchara.*

En los grupos escuetos los sustantivos funcionan como abstracciones y constituyen representaciones de la realidad, mientras que con el artículo se hace referencia a cosas reales. Con el grupo escueto no se alude a objetos concretos en sí (*casa, clase, abrigo*), sino más bien se hace referencia a la actitud de volver a donde vivimos, estar en la escuela o la facultad, o salir abrigado. En los ejemplos con el artículo determinado (o indeterminado) nos referimos a

la *casa* concreta como edificio, a la localización física de estar en la clase en el sentido del lugar donde se estudia, o a llevar una prenda de ropa concreta. En (65a) hay que señalar la diferencia en los usos entre España y América Latina. En la Península predomina el uso del grupo escueto *voy a Ø casa*, mientras que en América se prefiere el empleo del artículo *voy a la casa*. En (65d), con el artículo determinado se hace referencia a una hora concreta: podría utilizarse este enunciado mientras se entra en clase y se alude a que la clase empieza a una hora determinada y que precisamente ya es esta hora. En el enunciado sin artículo, nos referimos a que ya es tarde, y se podría utilizar en una situación en la que llegamos a un sitio con retraso (no hacemos referencia a una hora concreta). En (65e) se presentan más ejemplos con uso de la preposición *en*: el nombre escueto expresa la situación de estar preso; mientras que el artículo determinado hace referencia a la localización concreta. En los enunciados del (65f), el grupo escueto alterna con el artículo determinado: los sustantivos denotan partes o servicios. La preposición *en* puede expresar también medio o modo: en (65g) con el grupo escueto se hace referencia al medio que uno utiliza para trasladarse; y en (65h), al modo de jugar. En ambos, el artículo determinado expresa la localización. Los enunciados recogidos en (65i), con el uso de las preposiciones *con* y *a*, aluden al instrumento, modo de hacer algo. Bosque (1996: 56) indica que la construcción de la preposición *con* + nombre instrumental sin determinante equivale a un “adverbio de manera”. No obstante, a estas oraciones Bosque (1996: 57-58) les opone algunos contraejemplos con el artículo determinado, tales como *Romper algo con la silla*, puesto que no es un sustantivo instrumental estereotipado, o *Sacó la llave de la alcantarilla con una cuchara*, ya que tampoco es un instrumento típico para hacerlo. Estos enunciados demuestran diferentes intenciones comunicativas, y por consiguiente, la dimensión pragmática del uso del artículo (o su ausencia), puesto que no sólo la gramaticalidad cuenta en estos contextos, sino también el objetivo de transmisión que como hablantes queremos conseguir en una situación dada.

3.4.4.1.2 Grupos escuetos con sustantivos continuos o discontinuos

Los grupos escuetos suelen emplear como núcleo sustantivos no contables (continuos) en singular, o contables (discontinuos, que denotan entidades individuales, cantidad inespecífica) en plural. En este tipo de enunciados, los sustantivos en singular indican sustancias o materias (nociones mensurables), tales como *oro*, *agua*, *pan*..., por lo que es imposible su individualización como unidades, como demuestran los ejemplos del (66a). Garrido (1996: 277) observa un uso similar de los nombres continuos (o de materia) en singular y los discontinuos en plural según su definición semántica. El autor señala que los

sustantivos no contables no admiten partes (no están compuestos por partes), sólo denotan un conjunto de porciones, materia ilimitada que denota el sustantivo. Lo contrario ocurre con los nombres contables cuyas partes funcionan como totalidades: sumas que contienen átomos, que en la explicación de Garrido (1996: 274) son “todo elemento que no tiene la relación de que otro elemento es parte de él”. Spitzová (1984: 67) explica que los nombres discontinuos se entienden como “un conjunto compuesto de ejemplares individuales”, hecho que no ocurre con los nombres continuos. Bosque (1996: 22) afirma que los nombres continuos en singular y los discontinuos en plural tienen un parecido comportamiento en determinados contextos gramaticales, entre otros, aceptan los mismos cuantificadores comparativos (*menos libros*, *menos cuerda*, **menos libro*), en las construcciones pseudopartitivas los cuantificadores “un poco” y “mucho” concuerdan en el número (*mucha leche*, *muchos libros*, **mucho libro*), etc.

En los enunciados del (66a) se observa parecido comportamiento de los sustantivos continuos en singular y los discontinuos en plural. Sin embargo, con nombres de profesiones es posible la aparición de sustantivos contables en singular como demuestra el último ejemplo del (66a). Las oraciones del (66b) confirman el comportamiento de los nombres continuos en singular en los grupos escuetos. Tal como se ha explicado, los nombres contables en plural y los nombres continuos en singular suelen aparecer en grupos escuetos: en el primer ejemplo del (66c) se observa que “la patata” es un sustantivo discontinuo, mientras que en el segundo es continuo (Garrido 1996: 270-271, 277). Asimismo en (66d), con los sujetos en plural, los atributos aparecen en grupos escuetos, pero la diferencia consta en que con el sustantivo contable aparecen en plural; mientras que con el no contable, en singular. Los nombres contables en singular aparecen con menos frecuencia en grupos sin determinante, generalmente en locuciones, como se demuestra en (66e), o en expresiones que describen estereotipos o costumbres sociales (66f). Sin embargo, existen restricciones en la aparición de nombres contables en singular con el verbo *tener* cuando corresponden a un cierto estereotipo social. En comparación con los enunciados del (66g), resultan extrañas las oraciones (66h) con el sustantivo en singular, puesto que una serpiente, siendo una especie exótica, no se considera un animal doméstico; tampoco un palacio es un inmueble común en el mundo occidental. En estos casos, por tanto, aparte del conocimiento gramatical, hay que tener en cuenta el conocimiento del mundo.

(66)

- a) *Compran Ø oro. / Dame Ø agua. / Solicitan Ø violinistas. / Corrían Ø niños. / Corría *niño por la playa. / Se necesita Ø camarero.*

- b) *Ha tomado un poco de Ø vino. / Ha tomado un litro de Ø vino. / *Ha tomado un poco de Ø vinos. / *Ha tomado un litro de Ø vinos.*
- c) *Tortilla de Ø patatas. / Puré de Ø patata.*
- d) *Estas tres personas son Ø abogados. / Estos tres paquetes son Ø mantequilla.*
- e) *No pegar Ø ojo. / No tener Ø corazón. / No dar Ø palo al agua. / Cantar Ø victoria.*
- f) *Siempre lleva Ø abrigo. / Usa Ø sombrero. / Tiene Ø perro. / Lleva Ø corbata.*
- g) *Tiene Ø perro. / Tiene Ø casa.*
- h) *?Tiene Ø serpiente. / ?Tiene Ø palacio.*

Iturrioz Leza (1996: 342) indica que la coordinación copulativa posibilita el uso de los nombres escuetos en singular en la posición de sujeto:

(67)

- a) **Ø Gatos desarrollan los primeros cuatro estadios.*
- b) *Ø Perros y Ø gatos desarrollan los primeros cuatro estadios.*

3.4.4.1.3 Uso metalingüístico

Los sustantivos comunes que aparecen en grupos escuetos designan nombres de palabras (función metalingüística o autorreferencial). Al mismo tiempo Laca (1999: 896) señala que en español los sustantivos comunes no pueden ser por sí solos expresiones referenciales:

(68)

- a) *Ø “Incertidumbre” se escribe con r de Rusia.*
- b) *Ø “Verbo” es un sustantivo masculino.*

3.4.4.1.4 Valor clasificador

Las construcciones con el verbo *haber* que conllevan el uso del artículo indeterminado pueden tener muchos valores distintos, entre otros, el valor clasificador en construcciones del tipo *haber + sustantivo + y + sustantivo*, por ejemplo:

(69)

- a) *Hay Ø vinos y Ø vinos.*

- b) *Hay Ø jefes y Ø jefes.*

Los grupos nominales escuetos, en muchas ocasiones, dependen de la clase léxica del verbo con el que se combinan: predicado de acción en (70a), predicado de existencia en (70b). El empleo del grupo escueto con el predicado de estado, como se observa en el enunciado (70c), resulta incorrecto. Se utiliza el artículo determinado con predicados de afección que indican plural de clase (70d); por lo que el ejemplo (70e) sin artículo resulta agramatical.

(70)

- a) *Entraban Ø trenes en la estación.*
- b) *Había Ø trenes en la estación.*
- c) **Estaban Ø trenes en la estación.*
- d) *No le gustan los animales. / Le encantan los animales. / Odia los animales.*
- e) **No le gustan Ø animales.*

3.4.4.1.5 Enumeración

Iturrioz Leza (1996: 349-350) añade que en muchas ocasiones el grupo escueto aparece en las enumeraciones (clasificaciones, encabezamientos, cuadros, etc.):

(71)

- a) *1. Ø Insurgencia y terrorismo. 2. Ø Intervención militar. 3. Ø Gobernabilidad. 4. Ø Disputas laborales (...)*

3.4.4.2 Distribución sintáctica

El grupo escueto muestra las siguientes características sintácticas:

- a) Compatibilidad general de nombres contables en plural y nombres no contables en singular con el verbo *haber* impersonal: *Hay Ø árboles en la plaza; No hay Ø leche en la nevera.*
- b) Incompatibilidad con enunciados de interpretación genérica: **Ø Gatos son inteligentes.*
- c) Compatibilidad en aposiciones adscriptivas: *Valencia, Ø tierra de naranjos.* (aposición adscriptiva) frente a *Madrid, la capital de España.* (aposición identificativa con el artículo determinado).

- d) Incompatibilidad general en la posición de sujeto preverbal: * \emptyset *Gatos desarrollan los primeros cuatro estadios.* / * \emptyset *Niños juegan en el patio* frente a la gramatical posición posverbal *En el patio juegan \emptyset niños.* No obstante, el grupo escueto puede aparecer en la posición de sujeto preverbal en los siguientes contextos:
- coordinación copulativa que posibilita el uso de nombres escuetos en singular: \emptyset *Perros y \emptyset gatos desarrollan los primeros cuatro estadios.* / \emptyset *Agua y \emptyset vino se combinan mal.* También es posible su uso cuando aparecen con un adjetivo prenominal (modificador restrictivo): \emptyset *Nuevas noticias sacudieron la tranquila vida del pueblo;* \emptyset *Fuertes tempestades asolaron la comarca.* (Leonetti Jungl 1999b: 34).
 - sujeto preverbal generalmente en noticias, titulares de prensa o refranes: \emptyset *Alcalde desobedece una sentencia.*
 - cuando recibe acento contrastivo o enfático: \emptyset *Oro es lo que necesito.*
 - cuando aparece con participio: \emptyset *Ministro implicado en fraude.*
 - sujeto posverbal en oraciones pasivas: *Se reparan \emptyset relojes;* o con verbos inacusativos: *Falta \emptyset café.*
- e) Compatibilidad con *alguno* y *ninguno* pospuestos: *No tiene \emptyset pudor alguno / ninguno.*
- f) Incompatibilidad de los nombres escuetos en singular con dativos éticos: *Juan bebió/se bebió la leche* frente a *Juan bebió/*se bebió \emptyset leche;* *El niño no sabía/no se sabía la lección* frente a *El niño no sabía/*no se sabía \emptyset geografía.* (Bosque 1996: 33). El grupo escueto presenta incompatibilidad con predicados que exigen delimitación: *comerse, beberse, adorar, probar:* **Luis se comió bistec.* / *Luis comió \emptyset bistec.*
- g) En locuciones verbales y prepositivas (Laca 1999: 920-921; Leonetti Jungl 1999b: 33):
- con verbo soporte de significado general (verbos semiauxiliares como *hacer, tener, dar, poner...*) para formar predicados complejos: *hacer \emptyset frente, tomar \emptyset nota, formar \emptyset parte, tener \emptyset razón, dar \emptyset miedo, tener \emptyset lugar, dar \emptyset clase, dar \emptyset besos, poner \emptyset fecha, etc.*
 - con el verbo *estar* y las preposiciones *en* o *de* con un sustantivo abstracto que carece de artículo: *estar en \emptyset marcha, estar de \emptyset fiesta, etc.*

- locuciones prepositivas del tiempo “preposición + sustantivo + preposición”: *a Ø cambio de, por Ø medio de*, etc.
 - esquemas fraseológicos del tipo: *de Ø puerta en Ø puerta, Ø día tras Ø día*, etc.
- h) Combinaciones de preposición y sustantivo, entre otros, *de Ø verdad, por Ø teléfono, a Ø pesar de, a Ø fin de*, etc. Laca (1999: 912-913) contrasta la ausencia y el uso del artículo determinado en los sintagmas preposicionales encabezados por la preposición *de*:
- cuando tienen el papel semántico de “paciente” o “tema” aparecen sin artículo, por ejemplo, *la circulación de Ø vehículos, el conocimiento de Ø idiomas*;
 - cuando tienen el papel de “agente” o “experimentante” aparece el artículo determinado: *el trabajo de las mujeres, el voto de los ciudadanos*;
 - grupo escueto como complemento de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos: *silla de Ø ruedas, profesor de Ø universidad, lápiz de Ø labios, libro de Ø reclamaciones, una mesa de Ø despacho*;
 - con núcleos abstractos que indican propiedad se usa el artículo determinado: *el color del trigo, la edad de las personas, la curiosidad de los niños*;
 - en los casos sin artículo, como por ejemplo, *el color de Ø trigo de su piel*, el sintagma encabezado por la preposición ya no funciona como el núcleo de argumento, puesto que su posición la ocupa el otro introducido por el posesivo (tiene el rasgo subclasificador), lo mismo ocurre con *casa de Ø campo, zapatos de Ø niño, libro de Ø bolsillo*. Al igual que demuestran los siguientes ejemplos:

(72)

- a) *La curiosidad del niño. / La curiosidad de **un** niño. / Una curiosidad de Ø niño.*
 - b) *La cara del juez. / La cara de Ø juez de Pedro. / Mirar con cara de Ø juez.*
- i) Grupo escueto como complemento predicativo con verbos como *nombrar, declarar*: *La nombraron Ø embajadora; La declararon Ø zona catastrófica.*
- j) En refranes y proverbios: *Ø Casa con dos puertas mala es de guardar; Ø Secreto entre tres ya no lo es.*
- k) En construcciones pseudopartitivas: *Un montón de Ø problemas.*

- l) Laca (1999: 901-902) señala que los SSNN sin determinante que funcionan como antecedente generalmente dan lugar a anáforas intensionales o “de sentido”. En (73a) las cucarachas que ha visto María seguramente no (o por lo menos no necesariamente) son las mismas que ha visto Pedro.

(73)

a) *Pedro ha visto Ø cucarachas en la cocina, y María las ha visto también en la despensa.*

- m) Laca (1999: 911) señala también la diferencia entre la función de los sintagmas escuetos y los grupos con artículo determinado en la posición de CD que constituyen el rema (información nueva) y el tema (información presupuesta), respectivamente. Este hecho se relaciona con el carácter anafórico de los sintagmas encabezados por el artículo determinado que se referiría a la información previamente introducida en el discurso. La afirmación del ejemplo (74a) funcionaría como respuesta a la pregunta “¿Qué usaban como anestésico?”; mientras que la constatación de (74b) sería respuesta a la pregunta “¿Para qué usaban el aguardiente?”.

(74)

a) *Usaban Ø aguardiente como anestésico.*

b) *Usaban el aguardiente como anestésico.*

- n) Los grupos nominales sin determinante pueden desempeñar diferentes funciones sintácticas dentro de una oración, sin que esto signifique que sean las únicas posibles que ejerzan (RAE 2010a: 296 y ss.):

- Complemento directo: *Trajo Ø manzanas.* Es importante señalar casos de focalización en los que los grupos escuetos pueden aparecer antepuestos al verbo (generalmente son casos en los que aparece alguna información contextual; se caracterizan por una pronunciación enfática): *Ø Hijos tiene. / Ø Agua hay. / Ø Coche tengo.* (Garrido 1996: 316 y ss.).
- Complemento de régimen: *Se trataba de Ø niños superdotados.*
- Complemento indirecto: *Vende sus fotografías a Ø periódicos.*
- Atributo: *Es Ø maestro.*
- Complementos locativos: *Asistieron a Ø clase de matemáticas.*

- Algunos complementos de modo: *Se reunirán en Ø comisión.*
- Complementos del nombre: *Una mesa de Ø despacho.*
- Vocativos: *Ø Niños, ¿cuántos son ustedes?*

3.5 El artículo desde la perspectiva pragmática

Teniendo en cuenta el papel del profesor y el del alumno de ELE, aparte de la aproximación gramatical que se merece el artículo, para su correcto uso hay que acercarse a este elemento desde el punto de vista pragmático. Existen situaciones de alternancia entre la presencia y la ausencia del artículo que se explican en función de la “intención comunicativa” del hablante (Garachana Camarero 2008: 7; Fernández Jódar 2010: 112).

(75)

- a) *¿Tienes Ø lápiz?*
- b) *¿Tienes **el** lápiz?*
- c) *¿Tienes **un** lápiz?*
- d) *¿Tienes Ø lápices?*
- e) *¿Tienes **los** lápices?*
- f) *¿Tienes **unos** lápices?*

Los seis ejemplos presentan diferentes intenciones del hablante. Desde el punto de vista gramatical, en la pregunta (75a) no se hace referencia a ningún objeto concreto (se hace referencia a una clase de entidades); pero desde el punto de vista pragmático cabe señalar que estamos ante una pregunta indirecta de ofrecimiento. En (75b) el hablante pregunta por un objeto concreto: sería válida la pregunta con el fin de obtener información sobre un lápiz específico, para pedirlo o a modo de recordatorio, por ejemplo para ver si el interlocutor ha traído unos lápices concretos. La pregunta (75e) es análoga a la (75b) pero se pregunta por varios lápices (nombre en plural). En el enunciado (75c) hacemos pregunta por un objeto desconocido o no concreto dentro de un grupo de entidades, pero es importante señalar que desde el punto de vista pragmático constituye una petición (de prestar un lápiz). La pregunta (75f) es análoga a la (75c) en la que se le pide al interlocutor dejar varios lápices (nombre en plural). La pregunta (75d), con el sustantivo en plural, se podría formular a modo de petición, tal como la (75b).

Matte Bon (1985: 206) indica que para negar la posesión de un objeto contable las construcciones con el verbo *tener* se construyen sin artículo (el uso del artículo indeterminado *un/una* en este caso negaría simplemente el número “uno”, y en ocasiones se corregiría especificando otro número):

(76)

a) – *Ricardo, ¿podría llevarme en coche al centro? – Es que yo no tengo Ø coche, lo siento.*

Si respondiéramos a esta pregunta “*Es que yo no tengo **un** coche*”, negaríamos la posesión de tan sólo “un” coche afirmando al mismo tiempo que tenemos más vehículos.

Asimismo, Garachana (2008: 7 y ss.) presenta otros ejemplos con sintagmas con sustantivo contable como núcleo con el empleo del artículo determinado, indeterminado y sin él:

(77)

a) *Juan está en **la** cama. Ahora se levanta.*

b) *Juan está en **una** cama de la habitación grande. Ahora se levanta.*

c) *Juan debería de estar en **una** cama; tiene demasiada fiebre.*

d) *Juan está en Ø cama. No puede ponerse al teléfono.*

Los tres primeros enunciados hacen referencia a un objeto: en (77a) con el uso del artículo determinado se alude a un objeto concreto (e identificable); en (77b) con el artículo indeterminado se hace referencia a una cama concreta entre más camas de la habitación; y finalmente el ejemplo (77c) hace referencia a una cama no concreta. Por el contrario, con la construcción con el grupo escueto en (77d) se hace referencia a un estado de estar enfermo (y no a una cama como mueble).

Como ya se ha descrito antes, en español los nombres contables (llamados también discontinuos) en singular requieren el uso del artículo determinado; mientras que los sustantivos en plural así como los no contables (continuos o de materia), que denotan clases o especies y no entidades, no (ejemplos 78). Laca (1999: 895-896) explica la similitud entre el uso de los nombres discontinuos en plural y de los continuos en singular, puesto que ambos denotan la extensión de la clase de individuos a los que hacen referencia (el uso del singular de los nombres discontinuos indica un ejemplo o una unidad que no es cuantificable).

(78)

- a) *¿Me dejas Ø lápiz?
- b) *En verano lee Ø libro.
- c) Dame Ø manzanas.
- d) En verano lee Ø libros.
- e) Dame Ø agua. / Quiero Ø leche.
- f) *Quiero Ø libro.

No obstante, como indican Garachana Camarero (2008) y Garrido (1996: 303), las construcciones con el verbo *tener* pueden regirse por otras reglas: no solamente por las normas gramaticales, sino también por los componentes culturales. Asimismo, el significado representado con las construcciones con el verbo *tener* y el grupo escueto se relaciona con las “propiedades socialmente estereotipadas” o “culturalmente esperables”:

(79)

- a) ¿Tienes Ø mujer?
- b) ¿Tienes Ø hijos?
- c) ¿Tienes Ø coche?
- d) ¿Tienes **el** coche?

En (79a), (79b) y (79c) no se hace referencia a personas u objetos concretos, sino a una cualidad, característica o propiedad aplicada; en los ejemplos presentados se alude al estado civil o social (estar casado, tener familia o estar motorizado, ser poseedor de un coche). Estos ejemplos de usos estereotipados funcionan dentro de un entorno determinado, es decir, la oración *Llevaba Ø pistola* sería correcta en una comunidad en la que este hecho resulta bastante normal (Bosque 1996: 49). En el último enunciado, (79d), sí se pregunta por un vehículo concreto.

Amado Alonso (1982 [1954]): 136-137) contrapone el uso del artículo indeterminado con su ausencia aludiendo a dos interpretaciones diferentes: una cuantitativa (designativa) que hace referencia a un objeto existente: ¿Sabes que nuestro amigo Juan ha comprado un *automóvil*?, frente a la interpretación cualitativa (valorativa) que hace referencia a la esencia o el valor del objeto, la importancia de su clase: ¿Sabes que nuestro amigo Juan ha comprado

Ø *automóvil*? Bosque (1996: 48) observa que este tipo de construcciones estereotipadas excluye el uso de adjetivos calificativos, por ejemplo: *Llevaba sombrero cordobés/*horrible*.

Hay construcciones en las que el uso o no del sustantivo en singular o plural lo rige el conocimiento del mundo o de las diferentes costumbres de los países. Es más esperable tener más de un sobrino o un hijo, aunque en la actualidad esta situación está cambiando. Garrido (1996: 303) afirma que el enunciado *Tiene Ø hijo* es absolutamente correcto en caso de referirse a una persona que tiene hijo único. En los países occidentales lo normal (lo esperable) es tener una mujer, por lo que el uso del sustantivo plural en este caso resulta bastante raro, así como la oración (80e) no resultaría extraña en los entornos donde la compra de castillos es una actitud común (Laca 1999: 919). Garrido (1996: 304) explica que en los enunciados del (80a) y (80d) semánticamente se trata de “ser tenedor (progenitor) de hijos”, “ser llevador de calcetines”, “ser llevador de boina”, etc.

(80)

- a) ¿*Tienes Ø sobrinos*? / ¿*Tienes Ø hijos*?
- b) ?¿*Tienes Ø sobrino*? / ?¿*Tienes Ø hijo*?
- c) ?¿*Tienes Ø mujeres*? / ¿*Tienes Ø mujer*?
- d) *Lleva Ø calcetines*. / *Lleva Ø boina*.
- e) *Juan compró Ø castillo*.

En relación con los ejemplos con el grupo escueto del tipo *Pasan vacas*, *Pasa gente*, *Tiene hijos*, Garrido (1996: 304-305) añade que son enunciados que requieren un contexto determinado, es decir, los interlocutores tienen que saber a quién o a qué situación se aplica dicho enunciado (de quién son los hijos, dónde pasan vacas o cuándo y en qué situación pasa gente). Se observa una relación endofórica (“Esa persona que estamos viendo tiene tres hijos”, “Aquí/ahora pasa gente”, etc.).

Cabe señalar que siempre la interpretación depende del contexto y del hablante (de lo que quiera decir y de la forma en la que quiera expresarlo):

(81)

- a) *Vivo en **una** casa vieja*.
- b) ***La** casa donde vivo es vieja*.

Las dos oraciones son gramaticalmente correctas y en ambas “la casa” se menciona por primera vez (no es una información consabida); no obstante, la forma en la que el hablante quiere presentar la casa determina la estructura del enunciado: en (81a) se presenta como una entidad especificada; mientras que en (81b), como identificada (Spitzová 1983: 60).

En las palabras de Alonso (1982 [1954]): 145-146) “(...) el empleo de uno o de otro o de ningún artículo no depende (...) del objeto captado, sino del modo mental de captar el objeto, es decir, del sujeto. Absolutamente cuestión del estilo”. Por tanto, con el nombre escueto se hace referencia a un tipo, una regla o “abstracción mental”; con el artículo determinado en singular aludimos al objeto en sentido genérico, mientras que en plural a la totalidad de los objetos; y finalmente, con el artículo indeterminado nos referimos al representando del grupo:

(82)

- a) \emptyset *Casa con dos puertas, mala es de guardar.*
- b) **La** *casa con dos puertas, mala es de guardar.*
- c) **Las** *casas con dos puertas, malas son de guardar.*
- d) **Una** *casa con dos puertas, es mala de guardar.*

3.6 El artículo en el PCIC y propuesta analítica de usos

El PCIC (2006) desarrolla los seis niveles de referencia del español conforme con las directrices establecidas en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) por el Consejo de Europa (2002). En el documento se presentan los contenidos y los objetivos de los niveles de referencia con el fin de sistematizar los materiales y, asimismo, servir como herramienta de ayuda a los profesores de ELE en el mundo.

El documento consta de los siguientes apartados: objetivos generales, gramática, pronunciación, ortografía, funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales, nociones generales, nociones específicas, referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales, habilidades y actitudes interculturales, procedimientos de aprendizaje.

Para el presente trabajo es fundamental el apartado de la gramática concerniente al artículo en español: el artículo determinado, el artículo indeterminado, ausencia de

determinación: los nombres escuetos³⁵. La descripción del PCIC abarca formas, valores y significados junto con la distribución sintáctica del artículo. Considerando que el documento es de gran utilidad en el campo de la enseñanza de ELE, aparte de los diferentes usos y compatibilidades del artículo, aparecen también ejemplos de incompatibilidades y restricciones en determinados contextos sintácticos. Cabe señalar que en muchas ocasiones, y sobre todo en niveles principiantes, los alumnos no son capaces de reflexionar sobre los diferentes usos y valores de los elementos, tampoco los perciben como los hablantes nativos, y les resulta muy útil la explicación de uso basada en las compatibilidades e incompatibilidades sintácticas, puesto que esta forma de percibir el idioma extranjero les ayuda a organizar y construir los conocimientos.

A continuación se presentan tres tablas que recogen, por separado, las propiedades y los contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y el grupo escueto. Las características que se presentan son datos recogidos en el PCIC, las gramáticas y otras fuentes citadas a lo largo del capítulo 3 *El artículo español*. Se incluye también la indicación del nivel del PCIC al que corresponden las diferentes propiedades (en caso de las casillas en blanco las propiedades no se han encontrado recogidas en el PCIC).

³⁵ En el Anexo I se incluye un esquema de los diversos usos del artículo propuestos en los seis niveles de referencia del PCIC.

ARTÍCULO DETERMINADO		
Formas	PCIC artículo	Ejemplos
<p>DET 1</p> <p><i>el</i> (masculino singular) <i>la</i> (femenino singular) <i>los</i> (masculino plural) <i>las</i> (masculino plural)</p>	PCIC A1	<p><i><u>El</u> chico.</i> <i><u>La</u> chica.</i> <i><u>Los</u> chicos.</i> <i><u>Las</u> chicas.</i></p>
<p>DET 2</p> <p>Cambio del singular femenino <i>la</i> a <i>el</i> delante del sustantivo que empieza por la <i>a</i>- tónica (<i>a</i> o <i>ha</i> gráficamente).</p> <p>Excepciones: ante nombre de la letra, nombre propio o apellido de la mujer, sigla o acrónimo, nombre de la empresa, cuando el artículo diferencia el sexo del referente; vacilaciones de uso entre la forma <i>el</i> y <i>la</i> en sustantivos que tienen dos géneros.</p>	PCIC A2	<p><i><u>El</u> agua. <u>Las</u> aguas</i> <i><u>El</u> hacha. <u>Las</u> hachas.</i> <i><u>La</u> cristalina agua. /*El cristalina agua.</i></p> <p><i><u>la</u> a, <u>la</u> Ana, <u>la</u> APA, <u>la</u> Alfa Romeo, <u>el/la</u> árabe, <u>el/la</u> azúcar</i></p>
<p>DET 3</p> <p>Contracción del artículo <i>el</i> con las preposiciones <i>a</i> y <i>de</i>.</p>	PCIC A1	<p><i>Voy <u>al</u> médico.</i> <i>Te llaman <u>del</u> restaurante.</i></p>
<p>Excepto: nombres propios o títulos de obras, uso de comillas o paréntesis, topónimos que tienen integrado el artículo en su denominación oficial.</p>		<p><i>La publicación de <u>El</u> Quijote.</i> <i>La lectura de “<u>El</u> Cristo de Velázquez”.</i> <i>La población de <u>El</u> Salvador.</i></p>

Usos / valores	PCIC artículo	Ejemplos
DET 4 Concepto de definitud:		
- información consabida		<i><u>La</u> novia de Ernesto.</i>
- segunda mención	PCIC A2	<i>Estoy haciendo un curso de español. <u>El</u> curso es interesante.</i>
- identificabilidad (relación con el uso deíctico)		<i>Tráeme <u>el</u> libro de gramática.</i>
DET 5 Concepto de unicidad:		
- única entidad relevante en el contexto		<i><u>La</u> boda del sábado.</i>
- superlativos		<i><u>El</u> examen más difícil.</i>
- entidades únicas	PCIC B2	<i><u>el</u> sol, <u>la</u> luna, <u>el</u> Papa, <u>la</u> Tierra</i>
- valor enfático (valor de grado máximo)	PCIC C2	<i>Lea “Ahora”, <u>el</u> semanario de actualidad. No es una película, es <u>la</u> película.</i>
DET 6 Interpretación genérica:		
- artículo en singular denota la generalidad de los individuos de una clase	PCIC A2	<i><u>El</u> alumno nunca debe copiar. <u>El</u> bolígrafo se usa para escribir.</i>
- artículo en plural hace referencia a todos los individuos de un grupo	PCIC B2	<i><u>Los</u> jóvenes nunca estudian.</i>
DET 7 Situaciones estereotipadas o comunes de una sociedad o una cultura. Actividades de ocio.	PCIC A2	<i>Tomar <u>el</u> autobús. Ir <u>al</u> teatro. Leer <u>el</u> periódico. Jugar <u>al</u> tenis.</i>

DET 8 Sustantivación (elipsis nominal):		
- artículo + adjetivo	PCIC A2	<i>Voy a coger los libros pequeños, tú lleva <u>los</u> grandes que a mí no me caben.</i>
- artículo + preposición + adverbio/sustantivo (sólo con la preposición <i>de</i> ; incompatibilidad con otras preposiciones)		<i>Llama a tu amiga, <u>la</u> de la escuela, no <u>la</u> del club. En vez de llevarte mi coche, llévate <u>el</u> de Teresa.</i>
- artículo + oración de relativo (compatibilidad sólo con las oraciones especificativas; incompatibilidad con las explicativas; combinación con el <i>que</i> , no admite otros elementos relativos, como <i>cual</i> , <i>quien</i> , <i>cuyo</i> , etc.)		<i>Escribe a la chica de <u>la</u> que te he hablado. El libro que lees tú y <u>el</u> que leo yo.</i>
- artículo + pronombre posesivo		<i>Vuestro profesor es mejor que <u>el</u> nuestro.</i>
- artículo + infinitivo		<i><u>El</u> caminar rápido no ayuda a bajar peso.</i>
- sustantivación de diferentes clases de palabras: de un adverbio, de un infinitivo, de una preposición	PCIC B2	<i><u>el</u> sí / <u>los</u> andares / <u>el</u> contra / <u>el</u> porqué No comprendo <u>el</u> porqué de tu decisión. No sabemos <u>el</u> cuándo ni <u>el</u> dónde.</i>
- valor cuantitativo con el artículo seguido de preposición <i>de</i>	PCIC C2	<i>¡<u>La</u> de disparates que dijo!</i>
- valor sustantivador en construcciones de SN atributivo: Det + N + de + SN - uso enfático; calificación afectiva que hace referencia a un nombre	PCIC C2	<i><u>el</u> inepto de tu hermano <u>la</u> buena de María <u>el</u> desastre de tu hermano</i>
DET 9 Usos anafóricos (segunda mención):		
- con correferencia (anáfora directa)	PCIC A2	<i>Ayer me compré un jersey. <u>El</u> jersey es blanco y de manga larga.</i>
- sin correferencia (por sustitución sinonímica, por hiperonimia, por meronimia o por una descripción relacionada)	PCIC B1	<i>Fuimos a Santa Eulalia. <u>El</u> viaje fue muy agradable. Le trajo unas rosas, y ella puso <u>las</u> flores en el jarrón del comedor. Ayer fui al trabajo en coche y se me hinchó <u>la</u> rueda. Le propuse la India, pero noté que no sentía el menor interés por <u>el</u> país de los faquires y de las vacas sagradas.</i>

DET 10 Usos deícticos:		
- espacial	PCIC A2	<i>¿Me pasas <u>el</u> mando a distancia? ¿Puedes cerrar <u>la</u> puerta, por favor?</i>
- temporal		<i>Llegará <u>el</u> lunes. El cartero vino <u>el</u> lunes.</i>
DET 11 Usos anafóricos asociativos.	PCIC B1	<i>La película se ve con agrado, aunque <u>el</u> guión no sea muy original.</i>
DET 12 Usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos.		<i>Espere <u>la</u> señal antes de marcar. De aquí <u>al</u> palacio real tardará usted cinco minutos.</i>
DET 13 Usos endofóricos.	PCIC B1	<i>Y entonces Olga le dio <u>la</u> carta que había estado escribiendo durante toda la mañana. Dibujó una cara. / Dibujó <u>la</u> cara de un niño.</i>
DET 14 Valor posesivo. Posesión inalienable. Preferencia del uso del artículo determinado frente al posesivo (partes de cuerpo o facultades del individuo, expresiones de sentido traslativo).	PCIC A2	<i>Me duele <u>la</u> cabeza. Le temblaban <u>las</u>/*sus manos. Perdió <u>la</u>/*su cabeza. Les revisaron <u>el</u> pasaporte/<u>los</u> pasaportes. A mis amigas les duele <u>la</u> cabeza/*las cabezas.</i>
[Hispanoamérica] Tendencia a usar el artículo con <i>casa</i> con valor posesivo.	PCIC B1	<i>Vamos a <u>la</u> casa. [Hispanoamérica] / Vamos a <u>Ø</u> casa. [España]</i>
DET 15 El artículo neutro <i>lo</i> referencial:		
Valor sustantivador: - <i>lo</i> con adjetivo - con preposición <i>de</i>	PCIC B1	<i>No le gusta <u>lo</u> salado. / <u>Lo</u> difícil del curso es el comienzo. <u>Lo</u> de ayer fue impresionante.</i>

En construcciones de superlativo o en construcciones comparativas.		<i>Esa chica es de <u>lo</u> más raro que he visto. <u>Lo</u> que más me gusta de él es su sentido del humor. <u>Lo</u> mejor / <u>lo</u> peor del curso ha sido la clase de gramática.</i>
El neutro <i>lo</i> con adverbios (de tiempo, de modo) + complementos.	PCIC C1	<i><u>Lo</u> antes que puedas.</i>
DET 16 El artículo neutro <i>lo</i> enfático.	PCIC C1	<i>¡<u>Lo</u> difícil que es este problema! <u>Lo</u> mal que cantó.</i>
DET 17 El artículo neutro <i>lo</i> en contextos anafóricos.		<i><u>lo</u> anterior, <u>lo</u> dicho</i>
DET 18 Modo de hacer algo de un país o de otra cultura <i>a lo</i> + adjetivo / sustantivo.		<i>No lo hagas a <u>lo</u> tonto. Lleva un peinado a <u>lo</u> Mireille Mathieu.</i>
Distribución sintáctica / compatibilidades / incompatibilidades	PCIC artículo	Ejemplos
DET 19 Artículo determinado con nombres propios:		
Incompatibilidad general con nombres propios (antropónimos, topónimos).	PCIC A1	<i>Ø Ana es estudiante. El año pasado fuimos a Ø Madrid.</i>
Compatibilidad con apellidos para designar pertenencia a una familia o para indicar la totalidad de sus miembros.	PCIC B1 sustantivo	<i><u>los</u> Fernández, <u>los</u> López, <u>los</u> Sánchez</i>
Compatibilidad con topónimos con artículo obligatorio y con los topónimos con artículo opcional.	PCIC B1 sustantivo	<i><u>el</u> Ebro, <u>los</u> Pirineos, <u>el</u> Teide, la Habana, <u>las</u> Palmas <u>el</u> África / Ø África, <u>la</u> China / Ø China, <u>las</u> Canarias / Ø Canarias</i>

Títulos de obras producidas por el hombre.	PCIC B1 sustantivo	<i><u>Las</u> Meninas</i>
Nombres de pila, apellidos, apodos y seudónimos con artículo: - uso social y dialectal - valor contrastivo o diferenciador - valor despectivo o despreciativo	PCIC C1 sustantivo	<i><u>la</u> Merche <u>La</u> Ana a la que yo me refiero. Se presentó <u>la</u> Ana (esta) como si nada.</i>
Apellidos de personas célebres con artículo: usos sociales.	PCIC C1 sustantivo	<i><u>el</u> Banderas, <u>la</u> Jurado</i>
Apodos y seudónimos.	PCIC C1 sustantivo	<i><u>el</u> Mochuelo, <u>el</u> Roto</i>
Topónimos con artículo: - valor contrastivo o diferenciador - usos dialectales, sociales y afectivos.	PCIC C1 sustantivo	<i><u>el</u> Madrid de los Austrias, <u>la</u> España franquista <u>los</u> madriles, <u>los</u> carabancheles</i>
Incompatibilidad con nombres en vocativo. Uso obligatorio en menciones en la tercera persona (excepto <i>don/doña, santo/santa</i>).		<i>Buenas tardes, Ø señor López. ¿Cómo está? Quería hablar con <u>el</u> profesor Eulosio Márquez, por favor.</i>
DET 20 Primera posición dentro del SN.	PCIC A1	<i><u>La</u> otra chica.</i>
Excepto si aparece con el cuantificador <i>todo/a/os/as</i> que lo precede.	PCIC A2	<i>Todas <u>las</u> personas. / *Las todas personas.</i>
DET 21 Empleo del artículo con predicados de afección (plural de clase).	PCIC A1/A2	<i>No le gustan <u>los</u> animales. Le encantan <u>los</u> animales. Odia <u>los</u> animales.</i>
DET 22 Incompatibilidad con demostrativos y posesivos en posición prenominal.	PCIC A1	<i>*el mi coche, *el este coche</i>

Compatibilidad con demostrativos y posesivos en posición posnominal.	PCIC B1	<i><u>el</u> coche este, <u>el</u> amigo suyo</i>
DET 23 Compatibilidad con numerales.	PCIC A2	<i><u>Las</u> tres amigas.</i>
Compatibilidad con algunos cuantificadores indefinidos <i>otro</i> y <i>demás</i> .	PCIC B1	<i><u>Los</u> otros compañeros. <u>Los</u> demás se han ido.</i>
Compatibilidad con algunos cuantificadores indefinidos <i>poco</i> y <i>mucho</i> con un modificador restrictivo.	PCIC C1	<i><u>La</u> poca gracia que tiene contando chistes. Va con <u>los</u> pocos amigos que tiene. / *Va con los pocos amigos.</i>
DET 24 Incompatibilidad con cuantificadores: universales (<i>cada, cualquiera</i>), indefinidos (<i>alguno, uno, ninguno, demasiado, cierto, bastante, varios, tanto</i>) ni con <i>ambos</i> ni <i>sendos</i> .		<i>*Varios los exámenes ha suspendido. *Vino demasiada la gente. *Ambos los amigos han ido a verlo.</i>
DET 25 Incompatibilidad con modificadores valorativos y con modificadores como <i>muy</i> o <i>bastante</i> .	PCIC A2	<i>Una/*la película muy buena. Protagonizó *el/un episodio insólito. Fue *la/una fiesta inolvidable.</i>
DET 26 Compatibilidad con los complementos, sobre todo con los apositivos. Det + N + de + SN calificación afectiva que hace referencia a un nombre.		<i><u>el</u> tonto de Ernesto <u>el</u> malo de mi amigo</i>
DET 27 Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo.	PCIC A2	<i>Tiene <u>el</u> perro de Juan. / *Tiene el perro.</i>
DET 28 Uso obligatorio en caso de complementos argumentales de nombres si son nombres relacionales y si hacen referencia a una única entidad (si el nombre no es relacional, se admite el uso del artículo indefinido).		<i><u>La</u>/*una nariz de Pinocho. Mi amigo tiene una nariz chata / tiene una nariz de Pinocho.</i>

DET 29 Incompatibilidad cuando el nombre indica cantidad o continente y es seguido por la preposición <i>de</i> .		<i>Una taza de/*del té.</i> <i>Una gota de/*de la lluvia.</i>
Compatibilidad con las construcciones partitivas con la preposición <i>de</i> que designan la parte de un todo que es conocido.		<i>La mayoría de <u>los</u>/*unos directores del cine.</i> <i>La mitad de <u>los</u>/*unos niños está enferma.</i>
Incompatibilidad con las construcciones pseudopartitivas por no ser definido el grupo.		<i>*Tengo el/un montón de problemas.</i>
DET 30 Artículo determinado con verbo <i>haber</i> .		
Incompatibilidad con el verbo <i>haber</i> en las construcciones existenciales (función presentativa).	PCIC A1	<i>Hay un/*el error en esta página.</i> <i>Hay una/*la farmacia a cinco minutos de aquí.</i>
Compatibilidad con las construcciones: - superlativos - grupos de valor cuantitativo - SSNN con modificadores restrictivos donde los sintagmas introducen información no necesariamente nueva en sentido estricto, sino que resulta nueva para el oyente, es decir, no es información compartida.	PCIC C1	<i>No hay <u>el</u> menor indicio de culpabilidad. (superlativo)</i> <i>Aquí hay <u>los</u> mejores bares de toda España. (superlativo)</i> <i>Había <u>el</u> doble de concurrentes. (valor cuantitativo)</i> <i>Allí había <u>la</u> gente más rara que te puedes imaginar. (modificador restrictivo)</i> <i>En esta clase hay <u>el</u> lío de siempre. (modificador restrictivo)</i>
Compatibilidad con series coordinadas.		<i>Hay <u>los</u> que comen peces crudos y solo beben agua del mar, y hay <u>los</u> que aúllan como perros en vez de articular palabras.</i>
DET 31 Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> .	PCIC A1	<i><u>La</u> escuela está en la calle Goya.</i>
DET 32 Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> .	PCIC A1	<i>Sabe *el ruso. / Sabe Ø ruso.</i>
DET 33 Incompatibilidad con oraciones relativas de infinitivo.	PCIC B1	<i>*Tengo la cosa que decirte.</i>

<p>DET 34</p> <p>Incompatibilidad con las predicaciones posesivas y estructuras de medida, puesto que comparten la naturaleza presentativa.</p>		<p><i>María tiene *los parientes.</i> <i>Esto mide *los metros.</i></p>
<p>DET 35</p> <p>Compatibilidad con oraciones de infinitivo y oraciones subordinadas introducidas por <i>que</i>:</p>		
<p>En las oraciones de infinitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso del artículo opcional cuando el infinitivo tiene características nominales - uso del artículo opcional cuando el infinitivo tiene carácter verbal y cuando se sobreentiende el sustantivo “hecho” (con excepción a las estructuras del tipo <i>al + infinitivo</i> donde su empleo es imprescindible) - uso del artículo cuando el infinitivo funciona como sujeto dentro de la oración (infinitivo sustantivado) 	PCIC C1	<p><i><u>El</u>/Ø haber trabajado aquí le resultará muy útil en el futuro.</i> <i><u>El</u> (hecho de) ser de otro país / Ø ser de otro país</i> <i>*Floreecer de las plantas. / <u>El</u> florece de las plantas.</i></p>
<p>En las oraciones subordinadas introducidas por <i>que</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso del artículo opcional ante subordinada sustantiva, cuando se sobreentiende el sustantivo “hecho”. Presencia obligada ante oración de relativo 	PCIC C1	<p><i>No depende de mí <u>el</u> / Ø (hecho) que la reunión se celebre o no.</i> <i>Me preocupa <u>el</u> / Ø (hecho) que no me lo haya dicho todavía.</i> <i><u>El</u> que sea listo lo conseguirá.</i></p>
<p>DET 36</p> <p>Valor enfático (no tiene valor anafórico) con proposición relativa.</p>	PCIC C1	<p><i>Es increíble <u>las</u> deudas que tiene.</i> <i><u>La</u> cara que puso.</i> <i>He leído todas sus obras. No puedes imaginar <u>las</u> obras que ha escrito.</i></p>
<p>DET 37</p> <p>Posibilidad general de intercambiar el artículo con el demostrativo. Excepciones:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - preferencia por el artículo en caso de la anáfora asociativa, en usos basados en conocimientos del mundo, en usos introductorios de situación visible, en casos de la primera mención 		<p><i>Entró en el dormitorio. <u>La</u>/*esa cama estaba intacta.</i> <i><u>El</u>/*este rey viajará mañana a Japón.</i> <i>Este es <u>el</u>/*este despacho del jefe del Departamento.</i> <i>Ha salido <u>el</u>/*este número ocho.</i></p>

- en usos déicticos y anafóricos correferenciales, el artículo y el demostrativo son intercambiables; sin embargo en algunos casos sus usos tienen matices diferentes.		<i>Teníamos un par de cerezos en el jardín. Estos/<u>los</u> árboles no resisten bien este clima tan frío.</i>
- el demostrativo puede aparecer solo; el artículo, no.		- ¿ <i>Cuál</i> de estos dos libros quieres? - <i>Éste</i> /*él.

Tabla 2. El artículo determinado

ARTÍCULO INDETERMINADO		
Formas	PCIC artículo	Ejemplos
INDET 1 <i>un</i> (masculino singular) <i>una</i> (femenino singular) <i>unos</i> (masculino plural) <i>unas</i> (masculino plural)	PCIC A1	<i><u>Un</u> chico.</i> <i><u>Una</u> chica.</i> <i><u>Unos</u> chicos.</i> <i><u>Unas</u> chicas.</i>
INDET 2 Cambio del singular femenino <i>una</i> a <i>un</i> delante del sustantivo que empieza por la <i>a</i> - tónica (<i>a</i> o <i>ha</i> gráficamente). Excepciones: ante nombre de la letra, nombre propio o apellido de la mujer, sigla o acrónimo, nombre de la empresa, cuando el artículo diferencia el sexo del referente; vacilaciones de uso entre la forma <i>un</i> y <i>una</i> en sustantivos que tienen dos géneros.	PCIC A2	<i><u>Un</u> agua. <u>Unas</u> aguas.</i> <i><u>Un</u> hacha. <u>Unas</u> hachas.</i> <i><u>Una</u> amplia aula.</i> <i>Toda <u>un</u> aula.</i> <i><u>Una</u> gran área. / *Un gran área</i> <i><u>una</u> a, <u>una</u> Álvarez, <u>una</u> APA, <u>una</u> Alfa Romeo, <u>una/un</u> árabe, <u>un/una</u> azúcar</i>

Usos / valores	PCIC artículo	Ejemplos
INDET 3 Introducción de entidades (referentes) nuevas, no consabidas; artículo de primera mención.	PCIC A1	<i>Hoy he recibido <u>una</u> carta.</i>
INDET 4 Indefinitud. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos (referencia exclusiva).	PCIC A2	<i>¿Me das <u>una</u> hoja?</i>
INDET 5 Un elemento, representante de la clase.		<i><u>Un</u> libro de cocina. <u>Una</u> pata de la mesa.</i>
Una parte de la entidad que no es parte única.		<i><u>Una</u> pata de la mesa. / <u>Un</u> hijo de un amigo. / <u>Una</u> rueda del coche.</i>
Atributo clasificador.	PCIC A2	<i>Es un amigo.</i>
INDET 6 Designación de una subclase (con un nombre no contable en un contexto genérico).		<i><u>Un</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i>
INDET 7 Valor sustantivador (elipsis nominal).	PCIC A2	<i>Compra <u>una</u> nueva.</i>
Valor sustantivador: delante de proposición relativa con verbo conjugado.	PCIC B2	<i><u>Uno</u> que sea de otro país.</i>
Delante de infinitivo con complementos modificadores (a menudo con valor estilístico).	PCIC C2	<i><u>Un</u> despertar sin sosiego.</i>
Metábasis plenas.	PCIC C2	<i><u>Un</u> ir y venir.</i>

Sustantivación de otras categorías (valor más estilístico).	PCIC C2	<i>Un porqué.</i>
INDET 8 Valor de aproximación (artículo indefinido en plural).	PCIC A2	<i>En clase había <u>unos</u> cincuenta alumnos.</i>
INDET 9 <i>Un</i> equivalente a <i>algún</i> o <i>ningún</i> .		<i>A estas horas no pudieron encontrar <u>un</u> taxi. Has tenido <u>una</u> buena idea.</i>
INDET 10 Usos evaluativos o enfáticos:		
- modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo; funciona como rema (orden oracional: verbo + artículo indeterminado + nombre + adjetivo)		<i>Fue <u>una</u> decisión lamentable. Es <u>un</u> libro interesantísimo.</i>
- el artículo introduce el sustantivo que funciona como atributo con valor enfático o nombre metafórico	PCIC B2	<i>Ese chico es <u>un</u> genio. Esta chica es <u>una</u> máquina. Eres <u>un</u> sol. Luis es <u>un</u> lince / <u>un</u> Adonis.</i>
- en construcciones “nombre de nombre” (un N de SN escueto)	PCIC C1	<i><u>Una</u> maravilla de mujer. <u>Un</u> encanto de niño.</i>
- en construcciones con el indefinido <i>todo</i> en singular	PCIC C2	<i>Fue todo <u>un</u> espectáculo. Fue todo <u>un</u> error. Todo <u>un</u> hombre.</i>
- supresión de los complementos de una oración pronunciados con una entonación suspendida y exclamativa	PCIC B2	<i>¡Hacía <u>un</u> calor...! (= Hacía un calor horrible) ¡Este chico habla <u>un</u> español...! (= Este chico habla un español estupendo)</i>
- en enunciados con significado consecutivo	PCIC C1	<i>Tiene <u>una</u> cara que es de impresión.</i>
- en enunciados con valor enfático acompañado o no de refuerzos	PCIC C2	<i>Es <u>un</u> médico. / Es todo <u>un</u> médico. / Es <u>un</u> médico, médico.</i>
INDET 11 Interpretación genérica (referencia a un elemento “ejemplo” de la clase).	PCIC B2	<i><u>Un</u> joven nunca estudia. <u>Un</u> padre se preocupa por sus hijos. <u>Un</u> libro siempre ayuda a pasar una tarde.</i>

INDET 12 Uso anafórico sin correferencia estricta:		
- Relación anafórica de identidad de sentido.	PCIC A2	<i>Voy a una clase de español y luego a <u>una</u> de francés.</i>
- Relación anafórica asociativa (cuando no alude a la parte única). - Posesión inalienable.	PCIC A2	<i>En la clase hace frío, <u>una</u> ventana está rota. A este auto le falta <u>una</u> bujía. Me duele <u>un</u> dedo.</i>
- Relación anafórica, artículo seguido de modificadores restrictivos.	PCIC B2	<i>Juan aprobó. No lo esperaba de <u>un</u> chico que estudia tan poco.</i>
INDET 13 No valor anafórico (referencia disjunta). Significado básico: indefinitud.	PCIC B1	<i>Me regaló <u>un</u> disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar <u>un</u> disco de ópera. / Me regaló el disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar el disco de ópera. [el mismo disco]</i>
INDET 14 Recategorización:		
- el nombre común conserva las características referenciales del nombre propio - recategorización del nombre propio al nombre común	PCIC C1	<i><u>Un</u> Ronaldo, <u>un</u> De la Peña, <u>un</u> Figo son jugadores que en cualquier momento pueden desequilibrar un partido. (=deportistas que se caracterizan por similares habilidades, un jugador como Ronaldo...) ¿Sabes que tiene <u>un</u> Antonio López colgado en el salón? (=un cuadro de Antonio López)</i>
- recategorización mediante adición de modificadores con valor restrictivo (incompatibilidad con nombres no contables)	PCIC B2	<i>*Un agua. / <u>Un</u> agua muy clara.</i>
- valor prototípico o modélico	PCIC C1	<i><u>Un</u> Buñuel sólo puede aparecer una vez.</i>
- identificación mediante modificador valorativo	PCIC C1	<i>Escuchamos a <u>un</u> Carreras pletórico.</i>
- precedido del adjetivo <i>tal</i>	PCIC C1	<i>Vino <u>un</u> tal José Durán.</i>
INDET 15 Valor cuantitativo. Recategorización del nombre no contable en contable	PCIC B1	<i>Pedí <u>una</u> cerveza. (= una lata de cerveza)</i>

(recategorización por elisión del nombre); incompatibilidad general con nombres no contables.		
INDET 16 Locuciones cuantificadoras (una <i>de</i> + sustantivo) con la palabra “cantidad” elidida, con entonación suspendida.	PCIC C2	¡Cayó <u>una</u> de agua...! ¡Tengo <u>una</u> de libros viejos!
Distribución sintáctica / compatibilidades / incompatibilidades	PCIC artículo	Ejemplos
INDET 17 Incompatibilidad general con nombres propios (excepto en las recategorizaciones).	PCIC A1	*un Javier, *una España, *unos Correos
INDET 18 Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos.	PCIC A1	*este un amigo, *dos unas amigas, *un otro amigo
INDET 19 Incompatibilidad con los cuantificadores universales <i>cada</i> y <i>cualquiera</i> .	PCIC B1	*cada un amigo, *cualquiera una chica
INDET 20 Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas.	PCIC A2	Saludé a la/*una madre de Luis. La/*una nariz de Pinocho.
INDET 21 Construcciones partitivas y pseudopartitivas.		<u>Un</u> estudiante de los matriculados en el curso. <u>Un</u> grupo de médicos.
INDET 22 Incompatibilidad con los superlativos.		El/*un mejor estudiante de los que están matriculados. El/*un chico más alto de la clase.
INDET 23 Compatibilidad con el verbo <i>haber</i> .	PCIC A2	Hay <u>una</u> mesa libre.

<p>INDET 24</p> <p>Contextos presentativos o existenciales con los verbos como <i>haber</i> (construcciones impersonales), <i>existir</i>, <i>ocurrir</i>, <i>tener</i> o <i>imaginar</i>, etc.</p>		<p><i>Había <u>un</u> reloj en todas las paredes.</i> <i>Tenemos <u>un</u> problema.</i></p>
<p>INDET 25</p> <p>Incompatibilidad general con el verbo <i>estar</i>.</p>		<p><i>*Un coche está en la calle.</i></p>
<p>Compatibilidad de las construcciones partitivas encabezadas por el artículo indefinido con el verbo <i>estar</i>.</p>		<p><i><u>Uno</u> de los libros está/*hay sobre la mesa.</i> <i><u>Una</u> de mis mejores amigas está/*hay en Barcelona.</i></p>
<p>INDET 26</p> <p>Compatibilidad con algunos predicados llamados “intensionales” (<i>poder</i>, <i>deber</i>, <i>tener que</i>, <i>ser necesario</i>, etc.) o “de voluntad e influencia” (<i>buscar</i>, <i>necesitar</i>, <i>pedir</i>, <i>querer</i>, <i>recomendar</i>, etc.).</p>		<p><i>Tiene que haber <u>una</u> solución.</i> <i>Me recomendó que visitase <u>un</u> doctor.</i></p>
<p>INDET 27</p> <p>Compatibilidad con las oraciones relativas explicativas.</p>		<p><i>Había terminado de escribir *la/<u>una</u>, que después tendría un gran éxito.</i></p>
<p>INDET 28</p> <p>Sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal.</p>	PCIC B1	<p><i><u>Un</u> bolígrafo se usa para escribir.</i> <i>*Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / El bolígrafo no se usaba hace cincuenta años.</i> <i>*Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años. / El bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i></p>
<p>INDET 29</p> <p>Incompatibilidad con construcciones N + de + SN definido con significado predicativo.</p>	PCIC B2	<p><i>*Un problema de la contaminación. / <u>Un</u> problema de la contaminación es que puede causar daños a la salud.</i></p>
<p>INDET 30</p> <p>Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden).</p>	PCIC B2	<p><i>*Un descubrimiento del culpable.</i></p>

INDET 31 Incompatibilidad de sujeto indefinido de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedades.	PCIC C1	<i>*Un gato es cruce de siamés y gato común.</i>
INDET 32 Dislocación a la izquierda.	PCIC C1	<i><u>Una</u> cámara, mejor que sea digital.</i>

Tabla 3. El artículo indeterminado

GRUPO ESCUETO		
Usos / valores	PCIC artículo	Ejemplos
ESC 1 Clasificación. Interpretación inespecífica. Designación de tipos o clases de entidad (no hay un referente concreto).		<i>Son <u>Ø</u> médicos. / Es <u>Ø</u> profesora de español. ¿Bebes <u>Ø</u> agua fría? No tiene <u>Ø</u> amigos. Compran <u>Ø</u> oro. Solicitan <u>Ø</u> violinistas. Hoy es <u>Ø</u> miércoles.</i>
ESC 2 Adverbio de manera, modo de hacer algo, instrumento (no alude a una entidad concreta).		<i>Escribe sus novelas con <u>Ø</u> bolígrafo. Comer con <u>Ø</u> cuchara.</i>
Precedidos de la preposición <i>en</i> para expresar medio o modo.	PCIC C1	<i>ir en <u>Ø</u> tren [medio] / ir en el tren [localización] jugar en <u>Ø</u> campo contrario [modo] / jugar en el campo contrario [localización]</i>

Precedidos de las preposiciones <i>con</i> y <i>a</i> .	PCIC C1	<i>cortar el pelo a Ø navaja, escribir a Ø mano, escribir con Ø bolígrafo</i>
ESC 3 Referencia a conceptos y no a la entidad extralingüística.		<i>Ir(se) a Ø casa. / Ir(se) a la (una) casa. Estar en Ø clase. / Estar en la (una) clase. Salir con Ø abrigo. / Salir con el (un) abrigo. Ya es Ø hora. / Ya es la hora.</i>
Precedidos de la preposición <i>en</i> (para expresar situación: <i>presidio, prisión</i>).	PCIC C2	<i>Está en Ø prisión [= está preso: situación]. / Está en la prisión [localización].</i>
Sustantivos que denotan partes o servicios (alternancia con artículo determinado).	PCIC C2	<i>Está en Ø/la conserjería. Lo dejó en Ø/la recepción.</i>
[Hispanoamérica] Tendencia a usar el artículo con <i>casa</i> con valor posesivo.	PCIC B1	<i>Vamos a Ø casa [España]. / Vamos a la casa [Hispanoamérica].</i>
ESC 4 Valor clasificador.		<i>Hay Ø vinos y Ø vinos.</i>
ESC 5 Uso metalingüístico con sustantivos comunes que designan nombres de palabras.		<i>Ø Incertidumbre se escribe con r de Rusia.</i>
ESC 6 Descripción de estereotipos o costumbres sociales. Restricciones en la aparición de nombres contables en singular: con el verbo <i>tener</i> cuando corresponden a un cierto estereotipo social.	PCIC A2	<i>Siempre lleva Ø abrigo. Tiene Ø perro. Tiene Ø casa. / ¿Tiene Ø palacio. Tiene Ø perro. / ¿Tiene Ø serpiente.</i>
ESC 7 Enumeraciones (encabezamientos, títulos, etc.)		<i>1. Ø Insurgencia y terrorismo. 2. Ø Intervención militar. 3. Ø Gobernabilidad.</i>

Distribución sintáctica / compatibilidades / incompatibilidades	PCIC artículo	Ejemplos
ESC 8 Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal (nombres contables en plural, nombres no contables en singular).	PCIC A1	<i>Hay Ø árboles en la plaza. / No hay Ø leche en la nevera</i>
ESC 9 Imposibilidad de interpretación genérica.	PCIC B1	<i>* Ø Gatos son inteligentes.</i>
ESC 10 Los grupos escuetos suelen aparecer: - con sustantivos no contables (continuos) en singular que indican sustancias o materias (nociones mensurables) - contables (discontinuos, que denotan entidades individuales) en plural que indican una cantidad inespecífica.	PCIC A2	<i>Bebe Ø agua. Escribe Ø cartas.</i>
Restricciones en la aparición de nombres contables en singular: nombres de profesiones.	PCIC B2	<i>Se necesita Ø camarero.</i>
ESC 11 Grupo escueto en aposiciones adscriptivas.	PCIC C1	<i>Valencia, Ø tierra de naranjos. [adscriptiva] Madrid, la capital de España. [identificativa]</i>
ESC 12 Incompatibilidad general en la posición de sujeto preverbal.	PCIC B1	<i>* Ø Gatos desarrollan los primeros cuatro estadios. * Ø Niños juegan en el patio. En el patio juegan Ø niños.</i>
Compatibilidad en la posición de sujeto preverbal en caso de la coordinación copulativa o cuando aparece con un adjetivo prenominal (modificador restrictivo).	PCIC B2	<i>Ø Perros y Ø gatos desarrollan los primeros cuatro estadios. Ø Agua y Ø vino se combinan mal. Ø Nuevas noticias sacudieron la tranquila vida del pueblo. Ø Fuertes tempestades asolaron la comarca.</i>
Sujeto preverbal generalmente en noticias (titulares de prensa) o refranes.	PCIC C2	<i>Ø Alcalde desobedece una sentencia.</i>

Sujeto preverbal cuando recibe acento contrastivo o enfático.	PCIC C2	<i>Ø Oro es lo que necesito.</i>
Sujeto preverbal cuando aparece con participio.	PCIC C2	<i>Ø Ministro implicado en fraude.</i>
Sujeto posverbal en oraciones pasivas o con verbos inacusativos.		<i>Se reparan Ø relojes. Falta Ø café.</i>
ESC 13 Compatibilidad con <i>alguno</i> y <i>ninguno</i> pospuestos.	PCIC B2	<i>No tiene Ø pudor alguno / ninguno.</i>
ESC 14 Dependencia de la clase léxica del verbo:		
- compatibilidad con predicado de acción, predicado de existencia		<i>Entraban Ø trenes en la estación. Había Ø trenes en la estación.</i>
- incompatibilidad con predicado de estado		<i>*Estaban Ø trenes en la estación.</i>
- incompatibilidad con predicado de afección (<i>gustar</i> / <i>encantar</i>)	PCIC A1/A2	<i>*No le gustan Ø animales. *Me gusta Ø paella. *Le encanta Ø cine.</i>
ESC 15 Incompatibilidad de los nombres escuetos en singular con los dativos éticos.		<i>Juan bebió/se bebió la leche. vs. Juan bebió/*se bebió Ø leche. El niño no sabía/no se sabía la lección. vs. El niño no sabía/*no se sabía Ø geografía.</i>
Incompatibilidad con predicados que exigen delimitación: <i>comerse, beberse, adorar, probar.</i>	PCIC C1	<i>*Luis se comió bistec. / Luis comió Ø bistec.</i>
ESC 16 Grupo escueto en locuciones verbales y prepositivas:		
- con verbo soporte de significado general (verbos semiauxiliares (<i>hacer, tener, dar, poner...</i>) y con un sustantivo sin artículo para formar predicados complejos	PCIC B2	<i>hacer Ø frente, tomar Ø nota, formar Ø parte, tener Ø lugar, tener Ø razón, dar Ø miedo, no tener Ø corazón, tener Ø lugar, dar Ø clase, dar Ø besos, poner Ø fecha</i>
- con el verbo “estar” y las preposiciones “en” o “de” que incluyen un sustantivo abstracto que carece de artículo		<i>estar en Ø marcha, estar de Ø fiesta</i>

- locuciones prepositivas del tiempo “preposición + sustantivo + preposición”		<i>a Ø cambio de, por Ø medio de;</i>
- esquemas fraseológicos		<i>de Ø puerta en Ø puerta, Ø día tras Ø día,</i>
- combinaciones de preposición y sustantivo		<i>de Ø verdad, por Ø teléfono, a Ø pesar de, a Ø fin de</i>
ESC 17 Grupo escueto en sintagmas preposicionales encabezados por la preposición “de” (contraste de la ausencia y el uso del artículo determinado):		
- cuando tienen el papel semántico de “paciente” o “tema” aparecen sin artículo		<i>la circulación de Ø vehículos, el conocimiento de Ø idiomas</i>
- cuando tienen el papel de “agente” o “experimentante” aparece el artículo determinado		<i>el trabajo de las mujeres, el voto de los ciudadanos *el trabajo de Ø mujeres, *el voto de Ø ciudadanos</i>
- con núcleos abstractos que indican propiedad se usa el artículo determinado		<i>el color del trigo, la edad de las personas, la curiosidad de los niños *el color de Ø trigo, *la edad de Ø personas, *la curiosidad de Ø niños</i>
- grupo escueto como complemento de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos	PCIC B1	<i>silla de Ø ruedas, profesor de Ø universidad, lápiz de Ø labios, libro de Ø reclamaciones, una mesa de Ø despacho</i>
ESC 18 Grupo escueto como complemento predicativo, con verbos como <i>nombrar, declarar</i> .	PCIC C1	<i>La nombraron Ø embajadora. La declararon Ø zona catastrófica.</i>
ESC 19 En refranes y proverbios.	PCIC C2	<i>Ø Casa con dos puertas mala es de guardar. Ø Secreto entre tres ya no lo es.</i>
ESC 20 Grupo escueto en general en posición de complemento directo pospuesto.		<i>Trajo Ø manzanas.</i>

Compatibilidad en posición de complemento directo antepuesto al verbo (con una pronunciación de enfática; focalización).		<i>Ø Hijos tiene. Ø Agua hay. Ø Coche tengo.</i>
ESC 21 Grupo escueto en construcciones pseudopartitivas.		<i>Un montón de Ø problemas.</i>
ESC 22 Vocativos.		<i>Ø Niños, ¿cuántos son ustedes?</i>
ESC 23 Compatibilidad general con nombres propios (topónimos, antropónimos).	PCIC A1	<i>Voy de vacaciones a Ø España. Ø Ana es mi mejor amiga.</i>

Tabla 4. El grupo escueto

3.6.1 Propuesta de esquema analítico de usos del artículo en español

Las tres tablas del apartado anterior recogen los valores del artículo por separado, sin mostrar los vínculos que se pueden establecer entre los diferentes usos. A modo complementario, consideramos esencial llevar a cabo un acercamiento al artículo más analítico que engloba y compagina la totalidad de sus usos posibles. Teniendo en cuenta de que hay varios contextos en los que hay más de un uso posible, y gramaticalmente correcto, se propone un panorama global de sistematización del artículo en español. Por lo tanto, en la siguiente tabla se presentan, a modo de mosaico, los artículos (determinado, indeterminado y grupo escueto) en contextos oracionales por usos, indicando las compatibilidades y las incompatibilidades. En cada caso se señalan los usos correctos y los que resultan agramaticales junto con la explicación de los distintos valores y matices de significado que adquieren. Esta catalogación permite percibir el artículo español desde una perspectiva más integral: en función del contexto y del uso del artículo determinado, indeterminado o grupo escueto varía la percepción del referente (definido frente a indefinido, específico frente a inespecífico, único frente a uno de varios posibles, etc.). El artículo neutro *lo* no aparece recogido en la tabla, puesto que sus contextos de uso no se pueden medir en las categorías de compatible/incompatible junto con otras formas de los artículos.

USOS COMPATIBLES E INCOMPATIBLES DEL ARTÍCULO EN ESPAÑOL

ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO	GRUPO ESCUETO
CONTEXTO GENÉRICO		
<p>- artículo en singular denota la generalidad de los individuos de una clase <i>El alumno nunca debe copiar.</i> <i>El bolígrafo se usa para escribir.</i> <i>El amor es lo que necesitan las personas.</i></p> <p>- artículo en plural hace referencia a todos los individuos de un grupo <i>Los jóvenes nunca estudian.</i> <i>Los padres se preocupan por sus hijos.</i> <i>Los libros siempre ayudan a pasar una tarde.</i> <i>*Los amores es lo que necesitan las personas.</i> (sustantivos incontables sólo aparecen en singular en contextos genéricos)</p> <p>- sujeto general o abstracto • sin restricción verbal temporal y con acotación temporal <i>El bolígrafo se usa desde hace años.</i> <i>El bolígrafo no se usaba hace cincuenta años.</i> <i>El bolígrafo se seguirá usando muchos años más.</i> <i>Los libros digitales se usan desde hace algunos años.</i> <i>Los libros digitales no se usaban hace cincuenta años.</i></p>	<p>- artículo en singular hace referencia a un elemento “ejemplo” de la clase <i>Un alumno nunca debe copiar.</i> <i>Un bolígrafo se usa para escribir.</i> <i>Un padre se preocupa por sus hijos.</i> <i>Un libro siempre ayuda a pasar una tarde.</i></p> <p>- incompatibilidad en plural <i>*Unos jóvenes nunca estudian.</i> <i>*Unos bolígrafos se usan para escribir.</i> <i>*Unos padres se preocupan por sus hijos.</i></p> <p>- sujeto general o abstracto • con verbo en presente genérico y sin acotación temporal <i>Un bolígrafo se usa para escribir.</i> <i>*Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años.</i> <i>*Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i> <i>*Un bolígrafo se seguirá usando muchos años más.</i> <i>*Unos libros digitales se usan desde hace algunos años.</i></p>	<p><i>*Ø Joven nunca estudia.</i> <i>*Ø Bolígrafo se usa para escribir.</i></p> <p><i>*Ø Jóvenes nunca estudian.</i> <i>*Ø Padres se preocupan por sus hijos.</i></p> <p><i>*Ø Bolígrafo se usa para escribir.</i> <i>*Ø Bolígrafo no se usaba hace cincuenta años.</i> <i>*Ø Bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i> <i>*Ø Bolígrafo se seguirá usando muchos años más.</i> <i>*Ø Libros digitales se usan desde hace algunos años.</i> <i>*Ø Libros digitales no se usaban hace cincuenta años.</i></p>

<i>Los libros digitales se seguirán usando muchos años más.</i>	<i>*<u>Unos</u> libros digitales no se usaban hace cincuenta años. *<u>Unos</u> libros digitales se seguirán usando muchos años más.</i>	<i>años. *<u>Ø</u> Libros digitales se seguirán usando muchos años más.</i>
CONCEPTO DE DEFINITUD / INDEFINITUD		
<p>- información consabida (concepto de definitud) <i>La novia de Ernesto es muy guapa.</i></p> <p>- segunda mención (con referencia anafórica) (concepto de definitud) <i>Estoy haciendo un curso de español. <u>El</u> curso es interesante.</i> [v. uso anafórico]</p> <p>- identificabilidad (concepto de definitud; referencia a un libro determinado dentro del contexto) <i>Tráeme <u>el</u> libro de gramática.</i> [v. uso deíctico]</p> <p><i>¿Me das <u>la</u> hoja? / ¿Me das <u>la</u> hoja de inscripción?</i> (concepto de definitud: alude a una entidad definida e identificable por los hablantes)</p> <p><i>A estas horas no pudieron encontrar <u>el</u> taxi.</i> (hace referencia a un taxi concreto e identificable dentro</p>	<p><i><u>Una</u> novia de Ernesto sale en la revista.</i> (no tiene valor de información consabida, no hace referencia a una persona definida o conocida en el contexto, sino a una persona indefinida, “alguna” novia dentro de la selección de varias novias)</p> <p><i>Estoy haciendo un curso de español. *<u>Un</u> curso es interesante.</i></p> <p><i>Tráeme <u>un</u> libro de gramática.</i> (hace referencia a un libro no identificable en el contexto, indefinido e inespecífico)</p> <p>- valor de indefinitud • imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das <u>una</u> hoja? / ¿Me das <u>una</u> hoja? Es que no tengo nada para apuntar el número.</i></p> <p>- un equivalente a “algún” o “ningún” <i>A estas horas no pudieron encontrar <u>un</u> taxi.</i></p>	<p><i>*<u>Ø</u> Novia de Ernesto es muy guapa.</i></p> <p><i>Estoy haciendo un curso de español. *<u>Ø</u> curso es interesante.</i></p> <p><i>*Tráeme <u>Ø</u> libro de gramática.</i></p> <p><i>*¿Me das <u>Ø</u> hoja?</i></p> <p><i>A estas horas no pudieron encontrar <u>Ø</u> taxis así que se fueron andando.</i> (sustantivo escueto en</p>

<p>del contexto) <i>*Has tenido <u>la</u> buena idea.</i></p> <p><i>*En clase había <u>los</u> cincuenta alumnos.</i> <i>En clase había <u>los</u> cincuenta alumnos que se clasificaron a la siguiente etapa del concurso.</i> (CD + haber: grupo de valor cuantitativo con modificador restrictivo con valor endofórico; el enunciado es correcto, puesto que hace referencia a los alumnos identificables y concretos dentro del contexto; no tiene valor de aproximación)</p> <p>[v. usos endofóricos y artículo con verbo “haber”]</p> <p>- con predicados de afección • indican plural de clase <i>No le gustan <u>los</u> animales.</i> <i>Le encantan <u>los</u> animales.</i> <i>Odia <u>los</u> animales.</i> <i>Me encanta <u>el</u> español.</i></p> <p>- usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos <i>Espere <u>la</u> señal antes de marcar.</i> <i>De aquí <u>al</u> palacio real tardará usted cinco minutos.</i></p>	<p><i>Has tenido <u>una</u> buena idea.</i></p> <p>- valor de aproximación del artículo en plural <i>En clase había <u>unos</u> cincuenta alumnos.</i> (= aproximadamente cincuenta alumnos)</p> <p><i>*No le gustan <u>unos</u> animales.</i> <i>*Le encantan <u>unos</u> animales.</i> <i>*Odia <u>unos</u> animales.</i> <i>Odio un animal que es mamífero, tiene cuatro patas... / Odio una cosa que... (por ejemplo, en un juego de adivinanza)</i> <i>Me encanta <u>un</u> español. / Me encanta <u>un</u> chico que es moreno y delgado. (valor numérico o valor evaluativo)</i></p> <p><i>Espere <u>una</u> señal antes de marcar. (valor numérico, no es artículo)</i> <i>*De aquí a <u>un</u> palacio real tardará usted cinco minutos.</i></p>	<p>plural, equivalente a “ningunos”) <i>*Has tenido <u>Ø</u> buena idea.</i></p> <p><i>En clase había <u>Ø</u> cincuenta alumnos. (no tiene valor de aproximación, sino que hace referencia al número exacto)</i></p> <p><i>*No le gustan <u>Ø</u> animales.</i> <i>*Le encantan <u>Ø</u> animales.</i> <i>*Odia <u>Ø</u> animales.</i> <i>*Me encanta <u>Ø</u> español.</i></p> <p><i>*Espere <u>Ø</u> señal antes de marcar.</i> <i>*De aquí a <u>Ø</u> palacio real tardará usted cinco minutos.</i></p>
---	---	--

CONCEPTO DE UNICIDAD		
<p>- entidades únicas <u>el</u> sol, <u>la</u> luna, <u>el</u> Papa, <u>la</u> Tierra... (conocimientos enciclopédicos, factores extratextuales) <u>El</u> sol no es el centro del universo. <u>El</u> Papa dijo que seguiría con sus reformas. <u>La</u> madre de Juan nos ha traído un regalo. Me duele <u>la</u> cabeza.</p>	<p><i>*<u>un</u> sol, *<u>una</u> luna, *<u>un</u> Papa, *<u>una</u> Tierra</i> <i>*<u>Un</u> sol no es el centro del universo.</i> <i>*<u>Un</u> Papa dijo que seguiría con sus reformas.</i> <i>*<u>Una</u> madre de Juan nos ha traído un regalo.</i> <i>*Me duele <u>una</u> cabeza.</i> [v. usos evaluativos o enfáticos]</p>	<p><i>*<u>Ø</u> sol, *<u>Ø</u> luna, *<u>Ø</u> Papa, *<u>Ø</u> Tierra</i> <i>*<u>Ø</u> Sol no es el centro del universo.</i> <i>*<u>Ø</u> Papa dijo que seguiría con sus reformas.</i> <i>*<u>Ø</u> Madre de Juan nos ha traído un regalo.</i> <i>*Me duele <u>Ø</u> cabeza.</i></p>
<p>- única entidad relevante en el contexto <u>La</u> boda del sábado fue impresionante.</p>	<p><i>En <u>una</u> boda del sábado la novia dijo “no”. (no alude a la entidad única relevante en el contexto, sino a una boda cualquiera de las que tuvieron lugar el sábado)</i></p>	<p><i>*<u>Ø</u> boda del sábado fue impresionante.</i></p>
<p>- con construcción sintagmática de valor superlativo <u>El</u> examen más difícil fue de geografía.</p>	<p><i>*<u>Un</u> examen más difícil fue de geografía.</i> (incompatibilidad con los superlativos que por su naturaleza son entidades únicas)</p>	<p><i>*<u>Ø</u> examen más difícil fue de geografía.</i></p>
<p>- valor enfático (valor de grado máximo) Lea “Ahora”, <u>el</u> semanario de actualidad. No es una película, es <u>la</u> película.</p>	<p><i>Lea “Ahora”, <u>un</u> semanario de actualidad. (no tiene valor enfático; el artículo alude a un ejemplo, elemento representante de clase)</i> <i>*No es una película, es <u>una</u> película.</i></p>	<p><i>*Lea “Ahora”, <u>Ø</u> semanario de actualidad.</i> <i>*No es una película, es <u>Ø</u> película.</i></p>
<p>- valor posesivo: posesión inalienable (cuando el objeto o la parte a la que se refiere: ○ son únicos ○ no son únicos pero es posible identificarlos en el contexto, por ejemplo señalando dicha parte o cuando es la única entidad relevante en el contexto) Me duele <u>la</u> cabeza. (la parte del cuerpo es parte única)</p>	<p>- valor posesivo: posesión inalienable (el artículo indica que la parte, del cuerpo o del coche en este caso, no es la única y en el contexto tampoco se puede identificar de qué dedo, pierna o bujía se trata exactamente) <i>*Me duele <u>una</u> cabeza.</i> <i>Me duele <u>un</u> dedo.</i> <i>Me he roto <u>una</u> pierna.</i> <i>A este auto le falta <u>una</u> bujía. (anáfora asociativa</i></p>	<p><i>*Me duele <u>Ø</u> cabeza.</i> <i>*Me duele <u>Ø</u> dedo.</i> <i>*Me he roto <u>Ø</u> pierna.</i> <i>*A este auto le falta <u>Ø</u> bujía.</i></p>

<p><i>Se dio un golpe en <u>el</u> brazo.</i> <i>Me he roto <u>la</u> pierna.</i> <i>A este auto le falta <u>la</u> bujía.</i></p> <p>- preferencia del uso del artículo frente al posesivo (partes de cuerpo o facultades del individuo, expresiones de sentido traslaticio) <i>Le temblaban <u>las</u>/*sus manos.</i> <i>Perdió <u>la</u>/*su cabeza.</i> <i>A mis amigas les duele <u>la</u> cabeza/*las cabezas.</i> <i>Les revisaron <u>el</u> pasaporte/<u>los</u> pasaportes.</i></p> <p>- tendencia a usar el artículo con la palabra casa con valor posesivo en Hispanoamérica <i>Vamos a <u>la</u> casa.</i></p>	<p>sin correferencia; cuando la parte extraída no es parte única) [v. designación de una subclase]</p> <p><i>*Le temblaban <u>unas</u> manos.</i> <i>*Perdió <u>una</u> cabeza.</i> <i>*A mis amigas les duele(n) <u>una</u> cabeza/<u>unas</u> cabezas.</i> <i>Les revisaron <u>un</u> pasaporte/<u>unos</u> pasaportes (que llevaba en el bolso). (valor de indeterminación)</i></p> <p><i>Vamos a <u>una</u> casa que está en el bosque.</i> (valor de indefinitud cuando no es un dato consabido ni identificable en el contexto; cuando se alude a dicha casa por primera vez es también artículo de primera mención) [v. introducción de entidades nuevas]</p>	<p><i>*Le temblaban <u>Ø</u> manos.</i> <i>*Perdió <u>Ø</u> cabeza.</i> <i>*A mis amigas les duele/n <u>Ø</u> cabeza/<u>Ø</u> cabezas.</i> <i>*Les revisaron <u>Ø</u> pasaporte.</i> <i>*Les revisaron <u>Ø</u> pasaportes.</i></p> <p>- tendencia a usar la palabra casa sin artículo con valor posesivo en España <i>Vamos a <u>Ø</u> casa.</i></p>
USOS ANAFÓRICOS		
<p>- artículo de segunda mención (relación con el concepto de definitud; correferencia) <i>Ayer me compré un jersey. <u>El</u> jersey es blanco y de manga larga.</i> (anáfora directa) <i>Iker Casillas defendió dos penaltis. <u>El</u> portero del Real Madrid fue elegido el mejor jugador de la jornada.</i> (anáfora directa) <i>Fuimos a Santa Eulalia. <u>El</u> viaje fue muy agradable.</i> (correferencia implícita en el contexto; artículo llamado de segunda mención de carácter discursivo) <i>Le trajo unas rosas, y ella puso <u>las</u> flores en el</i></p>	<p><i>Ayer me compré un jersey. *<u>Un</u> jersey es blanco y de manga larga.</i> <i>Iker Casillas defendió dos penaltis. *<u>Un</u> portero del Real Madrid fue elegido el mejor jugador de la jornada.</i> <i>Fuimos a Santa Eulalia. *<u>Un</u> viaje fue muy agradable.</i> <i>Fuimos a Santa Eulalia. Fue <u>un</u> viaje muy agradable.</i> (el orden oracional es fundamental en este caso; uso evaluativo) <i>Le trajo unas rosas, y ella puso <u>unas</u> flores en el jarrón del comedor.</i> (no valor anafórico, referencia</p>	<p><i>Ayer me compré un jersey. *<u>Ø</u> jersey es blanco y de manga larga.</i> <i>Iker Casillas defendió dos penaltis. *<u>Ø</u> portero del Real Madrid fue elegido el mejor jugador de la jornada.</i> <i>Fuimos a Santa Eulalia. *<u>Ø</u> viaje fue muy agradable.</i> <i>*Le trajo unas rosas, y ella puso <u>Ø</u> flores en el jarrón del comedor.</i></p>

<p><i>jarrón del comedor.</i> (correferencia por sustitución anafórica y léxica por hiperonimia)</p> <p>- usos anafóricos asociativos <i>La película se ve con agrado, aunque <u>el</u> guión no sea muy original.</i> <i>Me gustó mucho el libro aunque nunca había oído nada <u>del</u> autor.</i> (no es anáfora directa, pero gracias al conocimiento general del mundo (experimental, situacional) del hablante se establece una asociación)</p> <p>- relación anafórica (cuando alude a la parte única) <i>En la clase hace frío, <u>la</u> ventana está rota.</i></p> <p><i>Voy a la clase de español y luego a <u>la</u> de francés.</i> (artículo + <i>de</i> + sustantivo: el artículo representa al sustantivo elidido; relación con el concepto de definitud: referencia a una clase definida) [v. <i>sustantivación / elipsis nominal</i>]</p> <p><i>Juan aprobó. *No lo esperaba <u>del</u> chico que estudia tan poco.</i></p>	<p>disjunta: “unas flores” no hacen referencia a “unas rosas”)</p> <p><i>*La película se ve con agrado, aunque <u>un</u> guión no sea muy original.</i> <i>*Me gustó mucho el libro aunque nunca había oído nada de <u>un</u> autor.</i></p> <p>- relación anafórica asociativa cuando no alude a la parte única <i>En la clase hace frío, <u>una</u> ventana está rota.</i></p> <p>- sin correferencia estricta: relación de elipsis anafórica de identidad de sentido (referencia a “clase”, pero no a “la clase de español” mencionada en la primera parte de la oración) <i>Voy a una clase de español y luego a <u>una</u> de francés.</i></p> <p>- relación anafórica; artículo seguido de modificadores restrictivos <i>Juan aprobó. No lo esperaba de <u>un</u> chico que estudia tan poco.</i></p>	<p><i>*La película se ve con agrado, aunque <u>Ø</u> guión no sea muy original.</i> <i>*Me gustó mucho el libro aunque nunca había oído nada de <u>Ø</u> autor.</i></p> <p><i>*En la clase hace frío, <u>Ø</u> ventana está rota.</i></p> <p><i>*Voy a la clase de español y luego a <u>Ø</u> de francés.</i></p> <p><i>Juan aprobó. No lo esperaba de *<u>Ø</u> chico que estudia tan poco.</i></p>
---	--	---

INTRODUCCIÓN DE ENTIDADES NUEVAS / ARTÍCULO CON VERBOS “HABER” Y “ESTAR”

Hoy he recibido la carta. (= Hoy he recibido la carta del Ministerio que estaba esperando). (alude a un referente específico, consabido e identificable dentro del contexto)

[v. concepto de definitud]

**Hay el error en esta página.*

**Hay la farmacia a cinco minutos de aquí.*

**Tenemos el problema.*

**Hay la leche en la nevera.*

**Hay los errores en esta página.*

**Hay las farmacias a cinco minutos de aquí.*

**Tenemos los problemas.*

**Hay las leches en la nevera.*

- superlativos

No hay el menor indicio de culpabilidad.

Aquí hay los mejores bares de toda España.

- CD: grupos de valor cuantitativo

Había el doble de concurrentes.

- CD: SSNN con modificadores restrictivos (los sintagmas introducen información no

- referentes nuevos, no consabidos; artículo de primera mención

Hoy he recibido una carta.

- en construcciones existenciales o presentativas (con verbos haber, existir, ocurrir, tener, imaginar, etc.)

Hay un error en esta página.

Hay una farmacia a cinco minutos de aquí.

Tenemos un problema.

**Hay una leche.*

Hay unos errores en esta página.

Hay unas farmacias a cinco minutos de aquí.

Tenemos unos problemas.

**Hay unas leches.*

**No hay un menor indicio de culpabilidad.*

**Aquí hay unos mejores bares de toda España.*

**Había un doble de concurrentes. (“un doble de alguien” hace referencia una persona que se parece mucho a otra)*

¡Había una gente más rara! (valor indefinido y cualitativo)

**Hoy he recibido Ø carta.*

- haber + CD:

- CD de nombres contables en plural

Hay Ø árboles en la plaza.

- CD de nombres no contables en singular

No hay Ø leche en la nevera.

**Hay Ø error en esta página.*

**Hay Ø farmacia a cinco minutos de aquí.*

**Tenemos Ø problema.*

Hay Ø leche en la nevera.

**Hay Ø errores en esta página.*

**Hay Ø farmacias a cinco minutos de aquí.*

**Tenemos Ø problemas.*

**Hay Ø leches en la nevera.*

**No hay Ø menor indicio de culpabilidad.*

**Aquí hay Ø mejores bares de toda España.*

**Había Ø doble de concurrentes.*

**Allí había Ø gente más rara que te puedes imaginar.*

<p>necesariamente nueva en sentido estricto, sino que resulta nueva para el oyente, es decir, no es información compartida) <i>Allí había <u>la</u> gente más rara que te puedes imaginar.</i> (superlativo) <i>En esta clase hay <u>el</u> lío de siempre.</i></p> <p>- series coordinadas de oraciones de relativo con valor sustantivo <i>Hay <u>los</u> que comen peces crudos y solo beben agua del mar, y hay <u>los</u> que aúllan como perros en vez de articular palabras.</i></p> <p>- localización de una entidad conocida e identificable en el contexto <i><u>El</u> coche está en la calle.</i> <i><u>La</u> escuela está en la calle Goya.</i></p> <p><i>*<u>El</u> de los libros está sobre la mesa.</i> <i>*<u>La</u> de mis mejores amigas está en Barcelona.</i></p>	<p><i>En esta clase hay <u>un</u> lío tremendo.</i> (valor cualitativo) <i>*En esta clase hay <u>un</u> lío de siempre.</i> (los modificadores nominales restrictivos como <i>siempre, habitual, acostumbrada</i>, etc. rigen el empleo del artículo determinado, puesto que aluden a algo ya conocido)</p> <p><i>Hay <u>unos</u> que comen peces crudos y solo beben agua del mar, y hay <u>unos</u>/otros que aúllan como perros en vez de articular palabras.</i> (construcción existencial con valor indefinido)</p> <p><i>*<u>Un</u> coche está en la calle.</i> <i>*<u>Una</u> escuela está en la calle Goya.</i> <i><u>Un</u> coche misterioso está en la calle junto a la puerta.</i> (importancia del contexto por localización de un referente específico con artículo de valor cualitativo)</p> <p>- construcciones partitivas encabezadas por el artículo indefinido <i><u>Uno</u> de los libros está sobre la mesa.</i> <i><u>Una</u> de mis mejores amigas está en Barcelona.</i></p>	<p><i>*En esta clase hay <u>Ø</u> lío de siempre.</i> <i>*¡Había <u>Ø</u> gente más rara!</i> <i>Había <u>Ø</u> gente...</i> (= muchísima gente; con entonación suspendida sin modificadores restrictivos) <i>*En esta clase hay <u>Ø</u> lío tremendo.</i></p> <p><i>*Hay <u>Ø</u> que comen peces crudos y solo beben agua del mar, y hay <u>Ø</u> que aúllan como perros en vez de articular palabras.</i></p> <p><i>*<u>Ø</u> coche está en la calle.</i> <i>*<u>Ø</u> escuela está en la calle Goya.</i></p> <p><i>*<u>Ø</u> de los libros está sobre la mesa.</i> <i>*<u>Ø</u> de mis mejores amigas está en Barcelona.</i></p>
SUSTANTIVACIÓN / ELIPSIS NOMINAL		
<p>- artículo + adjetivo: el artículo representa al sustantivo elidido (uso correferencial; remiten al mismo referente) identificable por el contexto – <i>¿Me compro la nueva edición del libro o la edición antigua?</i> – <i>Cómprate <u>la</u> nueva.</i> <i>Voy a coger los libros pequeños, tú lleva <u>los</u></i></p>	<p>- artículo + adjetivo: el artículo no hace referencia al sustantivo elidido (uso no correferencial, puesto que el referente es diferente), sino al concepto que introduce (identidad de sentido) modificando el grupo nominal por un complemento cualitativo que</p>	<p>–<i>Mi teléfono ya es viejo.</i> – <i>*Cómprate <u>Ø</u> nuevo.</i> <i>*Voy a coger los libros pequeños, tú lleva <u>Ø</u> grandes que a mí no me caben.</i></p>

<p><i>grandes que a mí no me caben.</i> – <i>Mi teléfono ya es viejo.</i> – *<i>Cómprate <u>el</u> nuevo.</i> [v. usos anafóricos]</p> <p>- artículo con valor genérico + infinitivo • también con complementos modificadores <i><u>El</u> caminar rápido no ayuda a bajar peso.</i> <i><u>El</u> andar sin prisas es una actividad relajante.</i> <i>Con <u>el</u> andar del tiempo, lo entenderás todo.</i></p> <p>- artículo + proposición relativa con verbo conjugado: el artículo alude a un referente definido pero inespecífico puesto que no se refiere a un referente concreto; al mismo tiempo no se presupone la existencia de alguien que cumple con estas características (es posible que tal referente no exista). En este caso el modo, subjuntivo o indicativo, no condiciona. <i><u>El</u> que sea de otro país desconoce esas costumbres.</i> <i><u>El</u> que es de ese país conoce esas costumbres.</i></p> <p>- sustantivación de un adverbio: el artículo hace referencia a algo concreto dentro de un contexto determinado, por ejemplo, <i>el sí</i> de una boda determinada, <i>el porqué</i> como explicación de un hecho pasado y concreto en todos los casos identificable y conocido por ambos interlocutores. <i><u>el</u> sí, <u>el</u> porqué, <u>el</u> dónde, <u>el</u> cuándo</i> <i>No comprendo <u>el</u> porqué de tu decisión.</i></p>	<p>funciona como rema (al igual que en caso del artículo determinado aparece en el contexto inmediato anterior) – <i>Mi teléfono ya es viejo.</i> – <i>Cómprate <u>uno</u> nuevo.</i> <i>Voy a coger los libros pequeños, tú lleva *<u>unos</u> grandes que a mí no me caben.</i></p> <p>- artículo con valor cualitativo + infinitivo <i>Uno de los ejercicios habituales para adelgazar es caminar, pero se trata de <u>un</u> caminar rápido.</i> <i><u>Un</u> despertar sin sosiego.</i> <i><u>Un</u> andar sin prisas ayuda a contemplar la vida.</i></p> <p>- artículo + proposición relativa con verbo conjugado: en este contexto el artículo presenta el mismo uso que el artículo determinado; tiene valor sustantivo. <i><u>Uno</u> que sea de otro país desconoce esas costumbres.</i> <i><u>Uno</u> que es de ese país conoce esas costumbres.</i></p> <p>- sustantivación de un adverbio: el artículo hace referencia a un <i>porqué</i>, un <i>sí</i> no concreto, sinónimo de “algún”, funciona como referente indefinido; a veces puede tener valor estilístico. <i><u>un</u> sí, <u>un</u> porqué, <u>un</u> dónde, <u>un</u> cuándo</i> <i>Dime <u>un</u> porqué de tu decisión.</i> <i><u>Un</u> sí puede cambiar tu vida entera.</i> <i>Todo tiene <u>un</u> porqué, <u>un</u> cuándo y <u>un</u> dónde.</i></p>	<p><i><u>Ø</u> Caminar rápido no ayuda a bajar peso.</i> <i>Uno de los ejercicios habituales para adelgazar es caminar, pero hay que <u>Ø</u> caminar rápido.</i> (no son ejemplos de sustantivación, puesto que “caminar” sigue siendo un verbo en estos ejemplos)</p> <p><i>*<u>Ø</u> que sea de otro país desconoce esas costumbres.</i> <i>*<u>Ø</u> que es de ese país sabe cómo actuar.</i></p> <p><i>*No comprendo <u>Ø</u> porqué de tu decisión.</i> <i>No sabemos <u>Ø</u> cuándo ni <u>Ø</u> dónde.</i> (no es un ejemplo de sustantivación; “cuándo” y “dónde” sin artículo funcionan como adverbios interrogativos)</p>
---	---	---

No sabemos el cuándo ni el dónde.

- sustantivación de preposición o equivalente

el contra, el pro

Los pros y los contras de este trabajo le superaban. (entidades únicas relevantes en el contexto: los pros y los contras de un trabajo determinado)

- metátesis plenas

El ir y venir de la gente. (valor genérico)

- artículo (con nombre elidido) + preposición de + adverbio/sustantivo

Llama a tu amiga, la de la escuela, no la del club. (referente concreto e identificable en el contexto)
En vez de llevarte mi coche, llévate el de Teresa. (Teresa sólo tiene un coche)

- artículo + oración de relativo (compatibilidad sólo con las oraciones especificativas; incompatibilidad con las explicativas; combinación con el *que*, no admite otros elementos relativos, como *cual*, *quien*, *cuyo*, etc.)
Escribe a la chica de la que te he hablado.
El libro que lees tú y el que leo yo. (valor de definitud)

- artículo (con sustantivo elidido) + pronombre posesivo

Vuestro profesor es mejor que el nuestro. (valor

- sustantivación de una preposición

Unos contras no pueden detenerte. (concepto de indefinitud, “algunos” contras de los que hay)

- metátesis plenas

Los primeros días eran un ir y venir de un lugar a otro. (valor cualitativo)

*Llama a tu amiga, una de la escuela, no una del club.

En vez de llevarte mi coche, llévate uno de Teresa. (hace referencia a un coche no específico de Teresa, “algún” coche que posee, siempre que tenga más de uno)

*Escribe a la chica de una que te he hablado.

*El libro que lees tú y uno que leo yo.

Un libro que lees tú y uno que leo yo. (valor de indefinitud)

*Vuestro profesor es mejor que uno nuestro.

*Ø contras de este trabajo le superaban.

*Ø ir y venir de la gente.

*Llama a tu amiga, Ø de la escuela, no Ø del club.

*En vez de llevarte mi coche, llévate Ø de Teresa.

*Escribe a la chica de Ø que te he hablado.

*El libro que lees tú y Ø que leo yo.

*Vuestro profesor es mejor que Ø nuestro.

<p>anafórico)</p> <p>- valor cuantitativo con el artículo seguido de preposición de <i>¡<u>La</u> de disparates que dijo!</i></p> <p>- valor sustantivador en construcciones de SN atributivo (art. + adj. + de + SN); uso enfático <i><u>El</u> inepto de tu hermano ha vuelto a suspender el examen.</i> <i><u>La</u> buena de María le ayudó con el problema que tenía.</i> <i><u>El</u> desastre de tu hermano ha roto el segundo coche.</i></p>	<p>*¡<u>Una</u> de disparates que dijo!</p> <p>*<u>Un</u> inepto de tu hermano ha vuelto a suspender el examen. *<u>Una</u> buena de María le ayudó con el problema que tenía. *<u>Un</u> desastre de tu hermano ha roto el segundo coche. <i>Eres <u>un</u> desastre.</i> (atributo con valor enfático o nombre metafórico)</p> <p>[v. usos evaluativos o enfáticos]</p>	<p>*¡<u>Ø</u> de disparates que dijo!</p> <p>*<u>Ø</u> inepto de tu hermano ha vuelto a suspender el examen. *<u>Ø</u> buena de María le ayudó con el problema que tenía. *<u>Ø</u> desastre de tu hermano ha roto el segundo coche.</p>
USOS DEÍCTICOS		
<p>- espacial (identificable por los dos hablantes en el contexto) <i>¿Me pasas <u>el</u> mando a distancia?</i> <i>¿Puedes cerrar <u>la</u> puerta, por favor?</i> <i>Tráeme <u>el</u> libro de gramática que está en el estante.</i></p>	<p>¿Me pasas <u>un</u> mando a distancia que podrás ver en la mesa? (valor deíctico; el hablante piensa en que hay un único mando o que quiere uno cualquiera de los que están en la mesa) ¿Puedes cerrar <u>una</u> puerta/<u>una</u> ventana, por favor? (no tiene valor deíctico, sino que hace referencia a entidades no específicas ni concretas; alguna puerta, una ventana cualquiera de las que ofrece el contexto real, la situación) Tráeme <u>un</u> libro de gramática que está en el estante. (valor deíctico; el hablante piensa en que hay un único libro (inespecífico) o que quiere uno cualquiera de los que están en el estante)</p>	<p>*¿Me pasas <u>Ø</u> mando a distancia? *¿Puedes cerrar <u>Ø</u> puerta, por favor? *Tráeme <u>Ø</u> libro de gramática que está en el estante.</p>

<p>- temporal <i>Llegará <u>el</u> lunes y tendremos que volver al trabajo.</i> (= este lunes que viene) <i>El cartero vino <u>el</u> lunes.</i> (= el último lunes)</p>	<p><i>Llegará <u>un</u> lunes en el que tengamos que ir a trabajar.</i> <i>El cartero vino <u>un</u> lunes del mes pasado.</i> (no tiene valor deíctico, sino que hace referencia a entidades no específicas ni concretas, “algún lunes” o “un lunes cualquiera del mes pasado”)</p>	<p><i>*Llegará <u>Ø</u> lunes y tendremos que volver al trabajo.</i> <i>*El cartero vino <u>Ø</u> lunes.</i></p>
<p align="center">USOS EVALUATIVOS O ENFÁTICOS</p>		
<p><i><u>La</u> decisión fue lamentable. / <u>El</u> libro es interesantísimo.</i> (el artículo es posible cuando el orden oracional es: sujeto definido + verbo + complemento) <i>*Francisco es <u>el</u> papa muy progresista.</i> <i>*Esta noche hay <u>la</u> luna preciosa.</i> <i>La contaminación nos deja <u>la</u> Tierra en peligro.</i> (entidad única, nombre propio) <i><u>La</u> Luna es preciosa.</i> (entidad única, nombre propio) <i><u>El</u> Papa es progresista.</i> (entidad única) [v. concepto de unicidad]</p> <p><i>*Es <u>la</u> maravilla de mujer.</i> <i>Vino a verme <u>el</u> encanto de Pedro.</i> (referencia a una persona conocida e identificable en un contexto determinado)</p> <p><i>*Ese chico es <u>el</u> genio.</i> <i>Eres el genio de las matemáticas.</i> (el complemento modificador hace posible el enunciado, referencia a la mejor y única persona) <i>*Esta chica es <u>la</u> máquina.</i></p>	<p>- modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo; funciona como rema (orden oracional: verbo + artículo indeterminado + sujeto + complemento) <i>Fue <u>una</u> decisión lamentable.</i> <i>Es <u>un</u> libro interesantísimo.</i> <i>Francisco es <u>un</u> papa muy progresista.</i> <i>Esta noche hay <u>una</u> luna preciosa.</i> (nombre común) <i>La contaminación nos deja <u>una</u> tierra en peligro.</i> (nombre común)</p> <p>- en construcciones “nombre de nombre” (un N de SN escueto) con valor evaluativo <i>Es <u>una</u> maravilla de mujer.</i> <i>Es <u>un</u> encanto de niño.</i> <i>*Vino a verme <u>un</u> encanto de Pedro.</i></p> <p>- artículo con sustantivo que funciona como atributo con valor enfático o nombre metafórico <i>Ese chico es <u>un</u> genio.</i> <i>Esta chica es <u>una</u> máquina.</i></p>	<p><i>*<u>Ø</u> decisión fue lamentable.</i> <i>*Fue <u>Ø</u> decisión lamentable.</i> <i>*Francisco es <u>Ø</u> papa muy progresista.</i> <i>*Esta noche hay <u>Ø</u> luna preciosa.</i> <i>*La contaminación nos deja <u>Ø</u> tierra en peligro.</i></p> <p><i>*Vino a verme <u>Ø</u> encanto de Pedro.</i> <i>*Es <u>Ø</u> maravilla de mujer.</i></p> <p><i>*Ese chico es <u>Ø</u> genio.</i> <i>*Esta chica es <u>Ø</u> máquina.</i> <i>*Eres <u>Ø</u> sol.</i> <i>*Luis es <u>Ø</u> lince / <u>Ø</u> Adonis.</i></p>

*Luis es el lince / el Adonis.

*Eres el sol.

Eres el sol de mi vida. (el complemento modificador hace posible el enunciado; referencia a una persona única)

*Fue todo el espectáculo.

*Fue todo el error.

Todo el hombre debe distinguir lo malo de lo bueno. (referencia genérica a todos los hombres)

*¡Hacía el calor...!

*¡Este chico habla el español...!

*Tiene la cara que es de impresión.

Es el médico. / El hombre a la derecha es el médico del hospital Ramón y Cajal. (referencia a una persona concreta de un sitio de trabajo; no tiene valor enfático)

Eres un sol.

Luis es un lince / un Adonis.

- modificación del grupo nominal en construcciones con el indefinido *todo* en singular

Fue todo un espectáculo. / El concierto de Paco de Lucía fue todo un espectáculo. (referencia a que todo lo que tuvo lugar tuvo las características de un espectáculo)

Fue todo un error. / Ir allí y hablar con ella fue todo un error.

Todo un hombre. / José es todo un hombre. (al referirse a una persona que posee las características de un hombre)

- supresión de los complementos de una oración pronunciados con una entonación suspendida y exclamativa

¡Hacía un calor...! (= Hacía un calor horrible)

¡Este chico habla un español...! (= Este chico habla un español estupendo)

- modificación del grupo nominal en enunciados con significado consecutivo

Tiene una cara que es de impresión.

- modificación del grupo nominal en enunciados con valor enfático acompañado o no de refuerzos

Es todo un médico.

Fue todo Ø espectáculo. (= todo lo que pasó fue llamativo, fue espectacular; funciona como adjetivo)

Fue todo Ø error. / Fue todo Ø error mío. (= no hubo ningún acierto, todo estuvo mal)

*Todo Ø hombre.

Todo Ø hombre que pase tiene que firmar. (= todas las personas, cada uno de los hombres que pase, tiene que firmar el papel)

*¡Hacía Ø calor...!

*¡Este chico habla Ø español...!

*Tiene Ø cara que es de impresión.

Es Ø médico. (oración atributiva, ejemplo de clasificación, hace referencia a la profesión, no tiene valor enfático)

*Es todo Ø médico.

<p><i>*Es todo <u>el</u> médico.</i> <i>Es <u>el</u> médico, médico. (= de las dos personas, una es médico de verdad, la otra no lo es)</i></p> <p>- valor enfático con proposición relativa (no tiene valor anafórico) <i>Es increíble <u>las</u> deudas que tiene.</i> <i><u>La</u> cara que puso fue para verla.</i> <i>He leído todas sus obras. No puedes imaginar <u>las</u> obras que ha escrito.</i></p>	<p><i>Es <u>un</u> médico, médico. (= bueno en su profesión)</i></p> <p><i>*Es increíble <u>unas</u> deudas que tiene.</i> <i>*<u>Una</u> cara que puso.</i> <i>*He leído todas sus obras. No puedes imaginar <u>unas</u> obras que ha escrito.</i></p>	<p><i>Es <u>Ø</u> médico, médico. (= bueno en su profesión)</i></p> <p><i>*Es increíble <u>Ø</u> deudas que tiene.</i> <i>*<u>Ø</u> cara que puso.</i> <i>*He leído todas sus obras. No puedes imaginar <u>Ø</u> obras que ha escrito.</i></p>
SITUACIONES ESTEREOTIPADAS		
<p>- expresión de situaciones y acciones estereotipadas o comunes de una sociedad o una cultura; entre ellas, actividades de ocio <i>Tomar <u>el</u> autobús. / Para ir a la escuela siempre tomo <u>el</u> autobús.</i> <i>Leer <u>el</u> periódico. / En mi tiempo libre leo <u>el</u> periódico.</i> <i>Jugar <u>al</u> tenis. / Los sábados juego <u>al</u> tenis.</i> <i>Ir <u>al</u> teatro. / Mañana vamos <u>al</u> teatro. (= ir a ver un espectáculo)</i> <i>Ir <u>al</u> fútbol. / Mañana vamos <u>al</u> fútbol que juega el Real con el Barca. (= ir a ver un partido de fútbol)</i></p> <p><i>Siempre lleva <u>el</u> abrigo. / Siempre lleva <u>el</u> abrigo puesto. (alude a una entidad concreta)</i> <i>*Tiene <u>el</u> perro.</i></p> <p><i>*Tiene <u>la</u> casa. / *Tiene <u>el</u> palacio.</i> <i>*Tiene <u>el</u> perro. / *Tiene <u>la</u> serpiente.</i> <i>Tiene por fin <u>la</u> casa de sus sueños.</i></p>	<p>- uso compatible pero no corresponde a situaciones estereotipadas en sentido estricto, sino que hace referencia a una entidad, lugar no determinado, inespecífico (o cualquiera) <i>Siempre tomo <u>un</u> autobús. / Tienes que tomar <u>un</u> autobús para ir a Las Rozas, pero no sé cuál.</i> <i>Voy a <u>un</u> teatro. / Nos organizaron una excursión a <u>un</u> teatro pero no sé los detalles.</i> <i>Leo <u>un</u> periódico. / Para saber qué ocurre en el mundo cada uno debería leer <u>un</u> periódico de vez en cuando.</i> <i>*Voy a <u>un</u> fútbol.</i> <i>*Juego a <u>un</u> tenis.</i></p> <p><i>Siempre lleva <u>un</u> abrigo cuando hace frío. (alude a una entidad inespecífica e indeterminada)</i> <i>Tiene <u>un</u> perro y <u>un</u> gato. (artículo de primera mención; con valor numeral)</i></p> <p>- tener + nombre contable en singular cuando no corresponde a estereotipo social en determinada cultura</p>	<p>- uso compatible pero no corresponde a situaciones estereotipadas en sentido estricto, sino alude a la clasificación o designación de tipo de entidad o actividad <i>Siempre tomo <u>Ø</u> autobús. (= tomo autobús y no tranvía; clasificación para diferenciar el medio de transporte que se usa)</i> <i>Juego a <u>Ø</u> tenis. (= juego a tenis y no a fútbol)</i> <i>Voy a <u>Ø</u> teatro. (= actuar en teatro)</i> <i>Voy a <u>Ø</u> fútbol. (= entrenar el fútbol)</i> <i>*Leo <u>Ø</u> periódico.</i></p> <p>- descripción de estereotipos o costumbres sociales <i>Siempre lleva <u>Ø</u> abrigo. (= va abrigada)</i> <i>Tiene <u>Ø</u> perro.</i></p> <p>- restricciones en la aparición de nombres contables en singular: con el verbo tener cuando corresponden a un cierto estereotipo</p>

<i>El noble tiene <u>el</u> palacio que se merece.</i> (con modificadores restrictivos)	<i>Tiene <u>un</u> palacio. Tiene <u>una</u> serpiente.</i>	social dentro de una determinada cultura <i>Tiene <u>Ø</u> casa. / ¿Tiene <u>Ø</u> palacio. Tiene <u>Ø</u> perro. / ¿Tiene <u>Ø</u> serpiente.</i>
USOS ENDOFÓRICOS		
- identificable en el contexto gracias a la descripción que le sigue en caso de ser la entidad única <i>Y entonces Olga le dio <u>la</u> carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.</i>	<i>Y entonces Olga le dio <u>una</u> carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.</i> (hace referencia a la única carta posible por la descripción pero en este caso alude a una carta indeterminada)	<i>*Y entonces Olga le dio <u>Ø</u> carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.</i>
DESIGNACIÓN DE UNA SUBCLASE		
<i><u>El</u> libro de cocina que está en el estante.</i> (hace referencia a una entidad concreta e identificable; también con valor deíctico) <i><u>La</u> pata de la mesa está rota.</i> (si la mesa de la que hablamos es de sólo una pata; el artículo hace referencia a una entidad única)	- un elemento representante de la clase <i>Siempre está bien tener <u>un</u> libro de cocina en casa.</i> <i>Se ha roto <u>una</u> pata de la mesa.</i> (hace referencia a una de las patas de la mesa)	<i>*Siempre está bien tener <u>Ø</u> libro de cocina en casa.</i> <i>*Se ha roto <u>Ø</u> pata de la mesa.</i>
<i><u>El</u> hijo de un amigo. / El profesor de español es <u>el</u> hijo de un amigo mío.</i> (hace referencia al hijo específico, único posible en el contexto o a un único hijo que tiene el amigo) <i>Hay que cambiar <u>la</u> rueda del coche.</i> (hace referencia a una entidad única identificable en el contexto determinado, puesto que los coches tienen más de una rueda)	- una parte de la entidad que no es parte única <i><u>Un</u> hijo de un amigo vino a pedirme un favor.</i> (hace referencia a uno de los hijos del amigo, un hijo inespecífico) <i>Se ha roto <u>una</u> rueda del coche.</i> (hace referencia a una de las ruedas del coche)	<i>*<u>Ø</u> hijo de un amigo vino a pedirme un favor.</i> <i>*Se ha roto <u>Ø</u> rueda del coche.</i>
<i>*José es <u>el</u> amigo.</i> (sería correcto únicamente en un contexto irónico para clasificar a alguien que precisamente no se comporta como un amigo verdadero)	- atributo calificador <i>José es <u>un</u> amigo.</i> (se le atribuyen las cualidades de un amigo) <i>José es <u>un</u> amigo de Luis.</i> (referencia a un amigo	<i>*José es <u>Ø</u> amigo.</i> <i>José es <u>Ø</u> amigo de Luis.</i> (característica, funciona como adjetivo)

<p><i>José es <u>el</u> amigo que necesito.</i> (la oración de relativo hace posible el uso del artículo, pero ya no funciona como atributo calificador)</p> <p><i>José es <u>el</u> amigo de Luis.</i> (referencia a un amigo específico)</p> <p><i><u>El</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i> (artículo en contexto genérico denota la generalidad de los individuos de una clase)</p>	<p>inespecífico; un amigo de todos los que tiene)</p> <p>- con nombre no contable en un contexto genérico <i><u>Un</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i> (designación de una subclase)</p>	<p><i>*<u>Ø</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i> (podría ser correcto en un anuncio, por ejemplo de una bodega, que se caracteriza por el lenguaje simplificado)</p> <p><i>Tomar <u>Ø</u> vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.</i> (referencia a la clase de sustancia)</p>
NOMBRES PROPIOS		
<p><i>*<u>La</u> Ana es estudiante.</i></p> <p>- apellidos para designar pertenencia a una familia o para indicar la totalidad de sus miembros <i><u>los</u> Fernández, <u>los</u> López, <u>los</u> Sánchez</i> <i><u>Los</u> Fernández me dijeron que la reunión no se celebraría.</i> <i>*Buenas tardes, <u>el</u> señor López.</i></p> <p><i>*<u>El</u> Don Miguel Sánchez se encargará de los archivos digitales.</i></p> <p>- uso obligatorio del artículo determinado en menciones en la tercera persona</p>	<p><i>*<u>Una</u> Ana es estudiante.</i></p> <p><i><u>Unos</u> López cualesquiera me dijeron que la reunión no se celebraría, pero no sé si debo fiarme o no.</i> (valor de indefinitud, “algunos”) <i>*Buenas tardes, <u>un</u> señor López.</i></p> <p><i>*<u>Un</u> Don Miguel Sánchez se encargará de los archivos digitales.</i></p> <p><i>*Quería hablar con <u>un</u> profesor Eulosio Márquez, por favor.</i></p>	<p>- nombres propios (antropónimos) sin artículo <i><u>Ø</u> Ana es estudiante.</i></p> <p>- nombres y apellidos en vocativo <i>Buenas tardes, <u>Ø</u> señor López. ¿Cómo está?</i> <i>¡Hola, <u>Ø</u> Ana! ¿Qué tal?</i></p> <p>- menciones en la tercera persona con don/doña, santo/santa <i><u>Ø</u> Don Miguel Sánchez se encargará de los archivos digitales.</i></p> <p><i>*Quería hablar con <u>Ø</u> profesor Eulosio Márquez, por favor.</i></p>

Quería hablar con el profesor Eulosio Márquez, por favor.

- nombres de pila, apellidos, apodos y seudónimos con artículo

La Merche no ha venido a la fiesta. (uso social y dialectal)

La Ana a la que yo me refiero. (valor contrastivo o diferenciador)

Se presentó la Ana (esta) como si nada. (valor despectivo o despreciativo)

- apellidos de personas célebres con artículo: usos sociales

El Banderas se hizo famoso por la película “Desperado”.

La Jurado obtuvo fama internacional por su música.

- apodos y seudónimos

El Mochuelo es un tío perdido.

El Roto me ha prestado su coche.

- títulos de obras producidas por el hombre

Las Meninas es un cuadro maravilloso.

**El año pasado fuimos al Madrid.*

- topónimos con artículo

Hemos paseado por el Madrid de los Austrias.

Hoy en clase hemos hablado sobre la España

¿Está hecha una Merche cualquiera. (uso muy condicionado, tiene valor calificador)

¿Una Ana a la que yo me refiero.

¿Se presentó una Ana (esta) como si nada. (= una tal Ana)

Atrae a las mujeres como un Banderas.

Es una Jurado de nuestros tiempos.

(perteneciente a la familia de Banderas o Jurado, o con valor recategorizador donde guarda las características referenciales del nombre propio)

[v. concepto de recategorización]

**un Mochuelo, *un Roto* (son apodos para una sola persona, por tanto no aparecen con el artículo indeterminado)

**Velázquez pintó unas Meninas.*

**El año pasado fuimos a un Madrid.*

**Hemos paseado por un Madrid de los Austrias.*

**Hoy en clase hemos hablado sobre una España franquista.*

Ø Merche no ha venido a la fiesta.

Ø Ana a la que yo me refiero.

Se presentó Ø Ana como si nada.

(en todos los ejemplos funcionan como nombres propios sin valores contrastivos, sociales o despectivos)

Ø Banderas se hizo famoso por la película “Desperado”.

Ø Jurado obtuvo fama internacional por su música.

(antropónimos en vocativo)

Ø Mochuelo es un tío perdido.

Ø Roto me ha prestado su coche.

**Velázquez pintó Ø Meninas.*

- nombres propios (topónimos) sin artículo

El año pasado fuimos a Ø Madrid.

**Hemos paseado por Ø Madrid de los Austrias.*

**Hoy en clase hemos hablado sobre Ø España franquista.*

<p>franquista (valor contrastivo o diferenciador) <u>Los</u> madriles / <u>los</u> carabancheles son gente orgullosa de su ciudad. (usos dialectales, sociales y afectivos)</p> <p>- topónimos con artículo determinado obligatorio <u>Los</u> Pirineos están en el norte de España; <u>el</u> Guadalquivir, en el sur; <u>el</u> Teide y <u>las</u> Palmas, en las Islas Canarias, mientras que <u>la</u> Habana está en Cuba.</p> <p>- topónimos con artículo determinado opcional Este verano yo me voy a <u>al</u> África; mi hermana, a <u>la</u> China; y mis padres, a <u>las</u> Canarias.</p>	<p><u>*Unos</u> madriles / <u>*unos</u> carabancheles son gente orgullosa de su ciudad.</p> <p><u>*Unos</u> Pirineos están en el norte de España; <u>*un</u> Guadalquivir, en el sur; <u>*un</u> Teide y <u>*unas</u> Palmas, en las Islas Canarias, mientras que <u>*una</u> Habana está en Cuba.</p> <p>Este verano yo me voy a <u>*una</u> África; mi hermana, a <u>*una</u> China; y mis padres, a <u>*unas</u> Canarias.</p>	<p><u>*Ø</u> madriles / <u>*Ø</u> carabancheles son gente orgullosa de su ciudad.</p> <p><u>*Ø</u> Pirineos están en el norte de España; <u>*Ø</u> Guadalquivir, en el sur; <u>*Ø</u> Teide y <u>*Ø</u> Palmas, en las Islas Canarias, mientras que <u>*Ø</u> Habana está en Cuba. - Enumera, por favor, los ríos españoles que conoces. – <u>Ø</u> Ebro, <u>Ø</u> Guadiana, <u>Ø</u> Guadalquivir, <u>Ø</u> Manzanares... (enumeración)</p> <p>- topónimos con grupo escueto opcional Este verano me voy a <u>Ø</u> África; mi hermana, a <u>Ø</u> China; y mis padres, a <u>Ø</u> Canarias.</p>
RECATEGORIZACIÓN		
<p><i>*¿Sabes que tiene <u>el</u> Antonio López colgado en el salón?</i></p> <p><u>El</u> agua muy clara. / <u>El</u> agua del Mar Caribe es muy clara. (referente definido)</p>	<p>- del nombre propio al nombre común • el nombre común guarda las características referenciales del nombre propio ¿Sabes que tiene <u>un</u> Antonio López colgado en el salón? (= un cuadro de Antonio López; hay metonimia)</p> <p>- recategorización mediante adición de modificadores con valor restrictivo • incompatibilidad con nombres no contables <u>*Un</u> agua. / <u>Un</u> agua muy clara. / El pozo tenía <u>un</u> agua muy clara. (valor cualitativo)</p>	<p><i>*¿Sabes que tiene <u>Ø</u> Antonio López colgado en el salón?</i></p> <p><u>*Ø</u> agua muy clara. <u>*Ø</u> agua del Mar Caribe es muy clara.</p>

<p>*<u>El</u> Buñuel sólo puede aparecer una vez.</p> <p>*Escuchamos <u>a</u> Carreras pletórico.</p> <p>Vino <u>el</u> tal José Durán. (= alguien dijo que iba a venir una persona que se llamaba así y efectivamente tal persona apareció; valor definido)</p> <p>Pedí <u>la</u> cerveza. (= Pedí la cerveza que me dijiste) (valor cuantitativo y definido) Pedí <u>la</u> cerveza de trigo. (valor definido y consabido porque, por ejemplo, se ha mencionado antes en la conversación)</p> <p>*¡Cayó <u>la</u> de agua...! *¡Tengo <u>la</u> de libros viejos!</p>	<p>- valor prototípico o modélico <u>Un</u> Buñuel sólo puede aparecer una vez.</p> <p>- identificación mediante modificador valorativo Escuchamos a <u>un</u> Carreras pletórico. (= Carreras tuvo un día muy bueno; valor cualitativo)</p> <p>- precedido del adjetivo tal Vino <u>un</u> tal José Durán. (= vino una persona que dijo que se llamaba José Durán, pero yo no lo sabía; valor indefinido)</p> <p>- valor cuantitativo: recategorización del nombre no contable en contable (recategorización por elisión del nombre) Pedí <u>una</u> cerveza. (= Pedí una lata de cerveza) Pedí <u>una</u> cerveza de trigo. (= Pedí una lata de cerveza de trigo)</p> <p>- locuciones cuantificadoras (una de + sustantivo) con la palabra “cantidad” elidida, con entonación suspendida ¡Cayó <u>una</u> de agua...! ¡Tengo <u>una</u> de libros viejos!</p>	<p><u>Ø</u> Buñuel sólo puede aparecer una vez. (funciona como nombre propio; no tiene valor prototípico)</p> <p>Escuchamos a <u>Ø</u> Carreras pletórico. (= Carreras estaba pletórico de energía, por ejemplo)</p> <p>*Vino <u>Ø</u> tal José Durán.</p> <p>Pedí <u>Ø</u> cerveza (y no vino). (tiene valor clasificador y no cuantitativo, no recategoriza al nombre contable)</p> <p>*¡Cayó <u>Ø</u> de agua...! *¡Tengo <u>Ø</u> de libros viejos!</p>
CLASIFICACIÓN		
<p>Son <u>los</u> médicos del hospital Ramón y Cajal. (referencia a las personas concretas de un sitio de trabajo o a la totalidad de los trabajadores; no tiene valor enfático) ¿Bebes <u>el</u> agua fría? (identificable en el contexto,</p>	<p>Son <u>unos</u> médicos del Ramón y Cajal. (referencia a la entidad e indicación de que son unos individuos entre otros del mismo cargo o profesión) ¿Bebes <u>un</u> agua fría? (= una lata o una botella de agua; valor regateador y no clasificador)</p>	<p>- interpretación inespecífica; designación de tipos o clases de entidad (no hay un referente concreto) Son <u>Ø</u> médicos. ¿Bebes <u>Ø</u> agua fría?</p>

<p>valor déictico, por ejemplo se ve la botella con agua fría) <i>*No tiene <u>los</u> amigos.</i> <i>*Compran <u>el</u> oro.</i> <i>Compran <u>el</u> oro para hacer un anillo.</i>(valor definido) <i>*Hoy es <u>el</u> miércoles.</i></p> <p><i>*Hay <u>los</u> vinos y <u>los</u> vinos.</i></p> <p><i>*<u>La</u> incertidumbre se escribe con r de Rusia.</i></p>	<p><i>*No tiene <u>unos</u> amigos.</i> <i>*Compran <u>un</u> oro.</i> <i>*Hoy es <u>un</u> miércoles.</i></p> <p><i>*Hay <u>unos</u> vinos y <u>unos</u> vinos.</i> <i>Hay <u>unos</u> vinos buenos y <u>unos</u> malos.</i> (el modificador hace correcto el enunciado; tiene valor evaluativo)</p> <p><i>*<u>Una</u> incertidumbre se escribe con r de Rusia.</i></p>	<p><i>No tiene <u>Ø</u> amigos.</i> <i>Compran <u>Ø</u> oro.</i> <i>Hoy es <u>Ø</u> miércoles.</i></p> <p>- valor clasificador y evaluativo <i>Hay <u>Ø</u> vinos y <u>Ø</u> vinos.</i></p> <p>- uso metalingüístico: con sustantivos comunes que designan nombres de palabras <i><u>Ø</u> Incertidumbre se escribe con r de Rusia.</i></p>
<p style="text-align: center;">INSTRUMENTO Y MODO</p>		
<p>- sustantivo instrumental estereotipado o típico para hacer tal cosa; en este caso la entidad es identificable y definida <i>Ha roto el ordenador con <u>la</u> silla.</i></p> <p>– ¿Dónde estás? – <i>Estoy en <u>el</u> tren a Madrid.</i> (= localización definida) <i>Mañana el Madrid juega en <u>el</u> campo contrario.</i> (= localización)</p> <p><i>Estoy en <u>la</u> clase número 4.</i> (= localización definida) <i>Siempre cuando hace frío salgo con <u>el</u> abrigo que</i></p>	<p>- sustantivo instrumental estereotipado; en este caso la entidad no es identificable ni definida <i>Sacó la llave de la alcantarilla con <u>una</u> cuchara.</i></p> <p><i>Ana estaba en <u>un</u> tren y no sabía ni adónde iba.</i> (= localización indefinida) <i>*Mañana el Madrid juega en <u>un</u> campo contrario.</i></p> <p><i>Estoy en <u>una</u> clase en la primera planta, pero no sé el número.</i> (= localización indefinida) <i>Siempre cuando hace frío salgo con <u>un</u> abrigo</i></p>	<p>- adverbio de manera, modo de hacer algo, instrumento (no alude a una entidad concreta) <i>Escribe sus novelas con <u>Ø</u> bolígrafo.</i> <i>Come la sopa con <u>Ø</u> cuchara.</i> <i>Escribe a <u>Ø</u> mano.</i></p> <p><i>Casi siempre voy en <u>Ø</u> tren al trabajo.</i> (= medio) <i>Messi juega en <u>Ø</u> campo contrario.</i> (= modo)</p> <p><i>Por la mañana estoy en <u>Ø</u> clase y por la tarde hago voluntariado.</i> (= estar en la escuela) <i>Nunca salgo con <u>Ø</u> abrigo, odio la ropa de</i></p>

<p><i>me regaló mi madre.</i> (= entidad definida) <i>Ya es <u>la</u> hora; el concierto empezará enseguida.</i> (= hora concreta)</p> <p><i>El delincuente está en <u>la</u> prisión.</i> (= localización definida)</p>	<p><i>puesto.</i> (= entidad indefinida) <i>*Ya es <u>una</u> hora; el concierto empezará enseguida.</i></p> <p><i>El delincuente está en <u>una</u> prisión, pero el juez no ha querido informar dónde.</i> (= localización indefinida)</p>	<p><i>invierno.</i> (= salir abrigado) <i>¡Vamos, que tenemos que salir! Ya es <u>Ø</u> hora.</i> (= es tiempo de)</p> <p><i>No soy un hombre libre, estoy en <u>Ø</u> prisión.</i> (= estar preso: situación)</p>
--	---	---

Tabla 5. Usos compatibles e incompatibles del artículo en español

4. ANÁLISIS COMPARATIVO: ARTÍCULO ESPAÑOL Y DETERMINACIÓN EQUIVALENTE EN POLACO

En el presente capítulo se presenta el apartado de las características generales del idioma polaco seguido del análisis comparativo de los seleccionados usos del artículo en español con sus correspondientes equivalentes en polaco.

4.1 Características generales de la lengua polaca

Esta breve descripción del sistema lingüístico polaco permite conocer sus características que, en algunos casos, difieren del sistema español:

- a) El polaco es un idioma eslavo occidental del grupo de lenguas indoeuropeas.
- b) El alfabeto polaco tiene 32 caracteres con sus correspondientes letras mayúsculas: a, ą, b, c, ć, d, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ó, o, ó, p, r, s, ś, t, u, w, y, z, ź, ż.
- c) Es una lengua flexiva que se caracteriza por la conjugación (flexión verbal) y la declinación. En polaco se declinan los sustantivos, los adjetivos, los numerales, pronombres y los participios adjetivales. Su sistema es de dos números (singular y plural) y tres géneros gramaticales (femenino, masculino y neutro) y siete casos (Presa González 2008: 71-72, 353-356):
 - nominativo (*mianownik*), responde a las preguntas ¿Quién?, ¿Qué? (*Kto?*, *Co?*): puede desempeñar las funciones de sujeto o de predicado nominal;
 - genitivo (*dopełniacz*), responde a las preguntas ¿De quién?, ¿De qué? (*Kogo?*, *Czego?*): puede desempeñar las funciones de complemento directo, complemento indirecto, complemento circunstancial o complemento del nombre. El caso genitivo sirve para indicar posesión, materia o procedencia. Es importante notar que el sujeto de una oración negativa aparece en genitivo;
 - dativo (*celownik*), responde a las preguntas ¿A quién?, ¿Para quién?, ¿A qué?, ¿Para qué? (*Komu?*, *Czemu?*): puede desempeñar la función de complemento indirecto;
 - acusativo (*biernik*), responde a las preguntas ¿A quién?, ¿Qué? (*Kogo?*, *Co?*): puede desempeñar la función de complemento directo;

- instrumental (*narzędnik*), responde a las preguntas ¿Con quién?, ¿Con qué? (*Kim?*, *Czym?*): puede desempeñar la función de atributo; sirve para expresar el medio o instrumento;
 - locativo (*miejsownik*), responde a las preguntas ¿Sobre/de quién?, ¿Sobre/de qué? (*O kim?*, *O czym?*): puede desempeñar la función de complemento circunstancial; sirve para ubicar una acción en el espacio o en el tiempo;
 - vocativo (*wołacz*): tiene función de llamada o expresiva y sirve para dirigirse a alguien; no desempeña funciones sintácticas.
- d) El sistema verbal se divide entre verbos perfectivos y verbos imperfectivos. A los verbos se aplican categorías de persona, número, género, tiempo, modo, voz y aspecto (Presa González 2008: 239 y ss.).
- e) En polaco la mayoría de las palabras son llanas, es decir, el acento suele caer sobre la penúltima sílaba. El acento es de intensidad; no se representa ortográficamente (Presa González 2008: 49).
- f) El polaco posee reglas de ortografía complicadas, incluso para los hablantes nativos, sobre todo en caso de las palabras que contienen grafías que se pronuncian igual, como: *ż/rz*, *u/ó*, *h/ch*.
- g) El polaco carece del artículo.

4.2 Análisis comparativo español y polaco

Los elementos que con frecuencia resultan problemáticos para los estudiantes de ELE, son las *categorías ausentes*, elementos gramaticales que los hablantes no poseen en su LM. El artículo español es causa de errores lingüísticos de carácter generalizado (que pueden ser de carácter gramatical, pero también, en algunos casos, pragmáticos) que cometen alumnos de varias nacionalidades, en particular, eslavos. Esto ocurre precisamente porque su sistema carece de este determinante que resulta ser un elemento desconocido y sin equivalente literal. La gran complejidad que presenta la cuestión del artículo español y sus sutiles matices requiere que, para ser comprendido y empleado correctamente, en muchos casos los aprendices tengan que poseer un alto conocimiento del idioma.

Fernández Jódar (2006: 98) en su análisis de errores de los aprendices polacos de español señala que el uso incorrecto de los artículos constituye el segundo tipo, tras los

verbos, de los errores producidos y supone el 18,392% de los errores morfosintácticos y el 11,414% del total de los errores.

A continuación se presenta el análisis comparativo de algunas de las oraciones seleccionadas de la *Tabla 5. Usos compatibles e incompatibles del artículo en español* así como los usos del artículo neutro *lo*. En todos los casos se presenta la traducción al polaco con el objetivo de mostrar cómo se representan las propiedades del artículo determinado, indeterminado y de los grupos escuetos en polaco teniendo en cuenta la carencia del artículo en su sistema lingüístico. Asimismo, para cada una de las traducciones se presenta la traducción literal de la versión polaca al español que podrá facilitar la comprensión de la estructura de la oración. No obstante, siempre hay que tener en cuenta las múltiples diferencias entre los dos idiomas, tales como, por ejemplo, un único verbo “być” que corresponde a tres verbos *ser*, *estar* y *haber* en español; la carencia de los tiempos perfectos o el superlativo que se construye con el uso del artículo determinado en español y que corresponde a una sola palabra introducida por la partícula (prefijo) “naj” en polaco, etc. También hay que resaltar que, a diferencia del español, el polaco se caracteriza por su sistema flexivo de caso que el castellano ha perdido a lo largo de la evolución del latín; debido a esto y para mantener la precisión del lenguaje, el español introduce otros elementos que sustituyen las desinencias flexivas, tales como las preposiciones y los artículos que representan la determinación y la indeterminación (por lo tanto, el uso de las preposiciones en polaco es mucho más reducido en comparación con el español). Con el fin de reflejar esta diferencia, en las traducciones literales de las oraciones en polaco se añade, entre paréntesis, la información sobre el uso de los diferentes casos.

4.2.1 Contexto genérico

1. *El alumno nunca debe copiar.* = Ø *Uczeń nigdy nie powinien ściagać.*

(traducción literal: Alumno [**nominativo**] nunca no debe copiar.)

2. *Los jóvenes nunca estudian.* = Ø *Młodzi nigdy się nie uczą.*

(traducción literal: Jóvenes [**nominativo**] nunca se no estudian.)

En las dos oraciones no hay ningún equivalente del artículo determinado en la traducción al polaco. Al igual que en español, las dos oraciones tienen interpretaciones genéricas: la diferencia que se percibe en español de que el artículo determinado en singular denota la generalidad de los individuos mientras que el artículo determinado en plural hace referencia a

todos los individuos de un grupo, se observa en polaco únicamente con el uso de los sustantivos en singular y plural, respectivamente.

3. *Un padre se preocupa por sus hijos.* = Ø Ojciec (zawsze) martwi się o swoje dzieci. /
Każdy ojciec martwi się o swoje dzieci.
(traducción literal: Ø Padre [**nominativo**] (siempre) preocupa se por sus hijos [**acusativo**]. /
Cada padre [**nominativo**] preocupa se por sus hijos [**acusativo**].)

En la tercera oración existen dos opciones: la primera omitiendo el artículo, pero para mantener sin confusiones el sentido genérico de la oración habría que añadir la palabra “zawsze” (*siempre*). La segunda opción consiste en emplear la palabra “każdy” (*cada*) que al igual que en español tiene una interpretación genérica. En la segunda oración, el empleo del pronombre *cada* hace referencia a un elemento “ejemplo” de la clase, analógicamente a la función que desempeña en estos contextos el artículo indeterminado en singular en español.

4.2.2 Concepto de definitud e indefinitud

1. *La novia de Ernesto es muy guapa.* = Ø Dziewczyna Ernesta jest bardzo ładna.
(traducción literal: Ø Novia [**nominativo**] Ernesto [**genitivo**] es muy guapa).
2. *Una novia de Ernesto sale en la revista.* = Jedna z dziewczyn Ernesta jest w gazecie. /
Jedna dziewczyna Ernesta jest w gazecie.
(traducción literal: Una de Ø novias [**genitivo**] Ernesto [**genitivo**] está en revista [**locativo**]. /
Una novia [**nominativo**] Ernesto [**genitivo**] está en revista [**locativo**].)

En el primer enunciado, de información consabida, se observa la falta del artículo; en esta construcción en polaco “dziewczyna” (*novia*) funciona como una persona definida. En el segundo ejemplo se proponen dos opciones, no obstante ambas son de valor numérico.

3. *Estoy haciendo un curso de español. El curso es interesante.* = Robię Ø kurs hiszpańskiego. Ø Kurs jest ciekawy.
(traducción literal: Hago curso [**acusativo**] español [**genitivo**]. Curso [**nominativo**] es interesante.)
¿*Qué estás haciendo ahora?* – *Estoy haciendo el curso de español.* = Co teraz robisz? – Ø Kurs hiszpańskiego robię. / Robię kurs hiszpańskiego.
(traducción literal: Qué ahora haces? – Curso [**acusativo**] español [**genitivo**] hago. / Hago curso [**acusativo**] español [**genitivo**].)

Pawlik (2001: 48) señala que en los idiomas que carecen del artículo, las categorías de determinación e indeterminación se expresan mediante otros procedimientos gramaticales. Uno de estos mecanismos es la alteración del orden de las palabras en una oración. La información ya sabida, introducida por el artículo determinado, es el tema; mientras que el rema es información nueva, introducida por el artículo indeterminado en español. Pawlik indica que en polaco “el elemento que viene primero aporta un mensaje viejo y conocido, pues, en cierta medida definido, al paso que éste en posición final facilita información nueva e indefinida” (2001: 49).

En 3 se presentan dos enunciados. En el primero se observa falta de distinción entre *un curso* de primera mención y *el curso* de segunda mención; los dos aparecen sin ningún determinante en polaco. No obstante, si se comparan las oraciones *Estoy haciendo un curso de español* y *Estoy haciendo el curso de español*, se observa distinto orden sintáctico en polaco: el nombre pospuesto al verbo constituye información indefinida (rema), mientras que el nombre antepuesto resulta definido (tema). Lewandowski (2011: 126) presenta un ejemplo análogo de este mecanismo sintáctico: *Se acercaba el tren* (“Pociąg się zbliżał”) frente a *Se acercaba un tren* (“Zbliżał się pociąg”). Sin embargo, el orden natural en polaco es sujeto + predicado + complemento, por lo que el enunciado con el nombre pospuesto puede parecer forzado y la oración, en este contexto, tendría que pronunciarse con una entonación especial.

Asimismo, se ha comprobado que en algunas ocasiones el caso del sustantivo expresa la definitud o la indefinitud del referente: el nominativo y el acusativo se relacionan con la definitud; y el genitivo, con la indefinitud, tal como se puede observar en los ejemplos 4, 5, 6 (Pawlik 2001: 50):

4. *El agua está buena.* = Ø Woda jest dobra. (uso genérico)
(traducción literal: Agua [**nominativo**] es buena.)
5. *Dame Ø agua.* = Daj mi Ø wody. (una cantidad de agua indeterminada)
(traducción literal: Da me agua [**genitivo**].)
6. *Pásame el agua.* = Podaj mi Ø wodę. (una botella de agua identificable en el contexto).
(traducción literal: Pasa me agua [**acusativo**].)

No obstante, no siempre se puede aplicar esta regla, puesto que en muchas ocasiones, las oraciones que en español resultan diferentes por el uso del artículo determinado frente al indeterminado, tienen el mismo orden sintáctico en polaco:

7. *Ayer hablé con el director.* = *Wczoraj rozmawiałem z Ø dyrektorem.*

(traducción literal: Ayer hablé con director [**instrumental**].)

8. *Ayer hablé con un director.* = *Wczoraj rozmawiałem z Ø/jednym/pewnym/jakimś dyrektorem.*

(traducción literal: Ayer hablé con Ø/un/cierto/algún director [**instrumental**].)

Los ejemplos 7 y 8 en español son exactamente iguales en su construcción con la única diferencia en el uso del artículo. El uso del artículo determinado e indeterminado hace una clara distinción del referente dependiendo de si éste es identificable o no por el oyente. Sin embargo, en la traducción al polaco estas dos oraciones tienen un sólo equivalente. La primera oración tiene una única traducción al polaco: omitiendo el artículo, con el orden de las palabras exactamente igual que en español. También se podría emplear el pronombre posesivo “mój” (*mi*), *Ayer hablé con mi director* = “*Wczoraj rozmawiałem z moim dyrektorem*”, para especificar más al nombre (si el caso fuera de que realmente era “mi” director). Cabe destacar que en este caso el verbo en polaco es imperfectivo, y no perfectivo como en español; y el nombre “dyrektorem” aparece en el caso instrumental (“dyrektor” es nominativo). Respecto a la segunda oración, la primera traducción es igual a la del primer ejemplo, es decir, sin ningún equivalente del artículo. Sin embargo, existen otras posibilidades y se podría modificar la oración de las siguientes maneras: empleando la forma “jednym” (*un*), pero en polaco funciona únicamente como numeral y no tiene rasgos de indefinitud como el artículo indeterminado; otra, empleando la forma “pewnym” (*cierto*) que designa a un referente no concreto ni definido; y finalmente, empleando la forma “jakimś” (*algún*), pero en polaco en vez de designar rasgos de indefinitud, le quitaría la importancia al cargo de director, puesto que el pronombre indefinido “jakimś” se acerca en su significado más a “uno cualquiera” en español.

Por su parte, Lewandowski (2011: 127) indica que la relación sintáctica del tema antepuesto y el rema pospuesto no se da en los siguientes casos en polaco:

- a) SSNN con atributos con interpretación indefinida: *Starsza kobieta myła szyby.* = “Una mujer anciana limpiaba los cristales”.
- b) Cuando los factores extratextuales determinan la unicidad del referente (conocimiento enciclopédico, inferencias pragmáticas, usos deícticos): *Zaszło słońce.* = “Se ha ocultado el sol”; *Zamknij okna.* = “Cierra las ventanas”; *Podaj mi sok.* = “Pásame el zumo”.

En relación con el aspecto verbal, Lewandowski (2011: 128) señala que el aspecto imperfectivo del verbo tiene una interpretación inespecífica del referente; mientras que el perfectivo, una interpretación específica definida o indefinida, como demuestran los siguientes ejemplos:

- a) *Piotr leía un libro.* = “Piotr czytał książkę”. El verbo tiene aspecto imperfectivo; *un libro* es inespecífico y según Lewandowski hace referencia a la clase de la entidad y no a un libro definido o indefinido.
- b) *Piotr ha leído un/el libro.* = “Piotr przeczytał książkę”. El verbo tiene aspecto perfectivo; *un/el libro* hace referencia a una entidad extralingüística específica indeterminada o determinada.

9. *Tráeme un libro de gramática.* = Przynieś mi jakąś książkę z gramatyki.
(traducción literal: Trae me algún libro [**acusativo**] de gramática [**genitivo**].)
10. *Tráeme el libro de gramática.* = Przynieś mi Ø książkę z gramatyki.
(traducción literal: Trae me libro [**acusativo**] de gramática [**genitivo**].)

En el 9, en lugar del artículo indeterminado, en polaco se emplea el modificador indefinido “algún” (*jakąś*, en polaco aparece en femenino). En el enunciado 10, en el que *el libro* es identificable dentro del contexto determinado, en polaco aparece sin ningún determinante. En contexto deíctico o en una situación determinada en la que los dos interlocutores saben a qué libro se hace referencia, se percibe “książka” (*libro*) como una entidad definida. Se podría especificar contraponiendo el libro a otro objeto, por ejemplo “Przynieś mi Ø książkę, a nie Ø zeszyt”. = *Tráeme el libro y no el cuaderno*. No obstante, no siempre tendría que entenderse como una entidad definida; en cada caso lo regiría el contexto situacional.

11. *¿Me das una hoja? Es que no tengo nada para apuntar el número.* = Możesz mi podać jakąś kartkę? Bo nie mam nic do zapisania numeru.
(traducción literal: Puedes me pasar algún papel [**acusativo**]? Es que no tengo nada para apuntar número [**genitivo**].)
12. *¿Me das la hoja de inscripción?* = Możesz mi podać Ø formularz rejestracyjny?
(traducción literal: Puedes me pasar formulario inscripción [**acusativo**]?)

Análogamente a los ejemplos anteriores de concepto de definitud e indefinitud, en 11 en polaco se emplea el modificador indefinido “alguna” (*jakąś*); mientras que en 12 no aparece

ningún determinante pero se percibe la entidad como definida, por lo menos para el hablante. En 12 se observa también una estrecha relación con el uso deíctico.

13. *A estas horas no pudieron encontrar un taxi.* = O tej porze nie mogli znaleźć żadnej taksówki.

(traducción literal: A este momento no pudieron encontrar ningún taxi [**genitivo**].)

14. *A estas horas no pudieron encontrar el taxi.* = O tej porze nie mogli znaleźć Ø (zamówionej) taksówki.

(traducción literal: A este momento no pudieron encontrar (pedido) taxi [**genitivo**].)

En 13, se emplea la traducción literal de “ningún” (*żadnej*, en femenino en polaco). En 14 no se emplea ningún determinante, por lo que no necesariamente se hace referencia a un taxi concreto tal como se expresa en español (en función del contexto, se alude a un taxi específico o no). Es posible añadir el adjetivo “zamówionej” (*pedido*) para definir el referente y especificar que se trata de un taxi determinado dentro del contexto (el taxi que se había pedido previamente).

15. *En clase había unos cincuenta alumnos.* = W klasie było około pięćdziesięcioro uczniów.

(traducción literal: En clase [**locativo**] había aproximadamente cincuenta alumnos [**genitivo**].)

16. *En clase había los cincuenta alumnos que se clasificaron a la siguiente etapa del concurso.* = W klasie było (tych) pięćdziesięcioro uczniów, którzy zakwalifikowali się do kolejnego etapu konkursu.

(traducción literal: En clase [**locativo**] había (estos) cincuenta alumnos [**genitivo**], que clasificaron se a siguiente etapa concurso [**genitivo**].)

En el enunciado 15 se observa el uso literal de “aproximadamente” (*około*); mientras que en el 16 es posible emplear el pronombre demostrativo “estos” (*tych*) con el fin de referirse a los alumnos identificables y concretos gracias al modificador restrictivo con valor endofórico.

17. *Le encantan los animales.* = (on) Uwielbia Ø zwierzęta.

(traducción literal: (él) Encanta animales [**acusativo**].)

18. *Odia los animales.* = (on) Nienawidzi zwierząt.

(traducción literal: (él) Odia animales [**genitivo**].)

Con los predicados de afección que indican plural de clase en polaco no se emplea ningún determinante; en función del verbo empleado, el sustantivo puede aparecer en acusativo o

genitivo. Cabe señalar que la construcción sintáctica de los verbos del tipo *gustar* o *encantar* es diferente en polaco en el que la estructura se asimila más a la del verbo *odiar* (la persona que desempeña la acción es sujeto y lo que odia es complemento).

19. *Espera la señal antes de marcar.* = Poczekaj na Ø sygnał przed wybraniem numeru.
(traducción literal: Espera a señal [**acusativo**] antes marcar (*sustantivo*) [**instrumental**] número [**genitivo**]).

20. *De aquí al palacio real tardará usted cinco minutos.* = Stąd do Ø pałacu królewskiego jest (zajmie Panu) pięć minut.

(traducción literal: De aquí (*una palabra en polaco*) a palacio real [**genitivo**] hay (tardará usted) cinco minutos.)

En usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos tampoco se observa un mecanismo lingüístico en particular que represente las propiedades del artículo español, puesto que los sintagmas aparecen escuetos en polaco.

4.2.3 Concepto de unicidad

1. *El sol no es el centro del universo.* = Ø Słońce nie jest centrum wszechświata.
(traducción literal: Sol [**nominativo**] no es centro [**instrumental**] universo [**genitivo**]).

2. *El Papa dijo que seguiría con sus reformas.* = Ø Papież powiedział, że będzie kontynuować przeprowadzanie reform.

(traducción literal: Papa [**nominativo**] dijo, que seguirá (*forma de futuro compuesta en polaco*) realización reformas [**genitivo**]).

En enunciados de entidades únicas no aparece ninguna marca del artículo en polaco. La distinción entre el nombre común y el nombre propio se observa en la ortografía polaca con el uso de letra minúscula o mayúscula.

3. *La boda del sábado fue impresionante.* = Ø Sobotni ślub był niesamowity.

(traducción literal: De sábado boda [**nominativo**] fue impresionante).

4. *En una boda del sábado la novia dijo “no”.* = Na jednym/pewnym/którymś ślubie w sobotę panna młoda powiedziała “nie”.

(traducción literal: En una/cierta/alguna boda [**locativo**] en sábado [**acusativo**] novia [**nominativo**] dijo “no”).

En el ejemplo 3 de la única entidad relevante en el contexto no se observa ningún equivalente del artículo. En el enunciado 4 en el que se hace referencia a una boda cualquiera de las que tuvieron lugar el sábado, se puede modificar la oración de la siguiente manera: empleando la forma “jednym” (*un*, masculino en polaco en este caso), pero en polaco funciona como numeral; empleando la forma “pewnym” (*cierto*) que designa a un referente no concreto ni definido; y finalmente, empleando la forma “którymś” (*algún*).

5. *El examen más difícil fue de geografía.* = Ø Najtrudniejszy był egzamin z geografii. / Egzamin z geografii był Ø najtrudniejszy.

(traducción literal: El más difícil (una palabra *najtrudniejszy*) fue examen [**nominativo**] de geografía [**genitivo**] / Examen [**nominativo**] de geografía [**genitivo**] fue el más difícil (una palabra *najtrudniejszy*).

En el enunciado del superlativo, con el que se designa el grado mayor de una propiedad, los referentes son identificables sin ambigüedades aunque no hay artículo. El superlativo, que se construye con el uso del artículo determinado en español, corresponde a una sola palabra introducida por el prefijo “naj” en polaco. En polaco serían posibles los dos enunciados con orden de palabras diferente: en el primero se pone más énfasis en el grado superlativo; mientras que en el segundo la oración resulta más neutra e informativa.

6. *Me duele la cabeza.* = Boli mnie Ø głowa.

(traducción literal: Duele me cabeza [**nominativo**].)

7. *Me he roto la pierna.* = Złamałam sobie Ø/ tę nogę.

(traducción literal: Rompí se Ø/esta pierna [**acusativo**].)

8. *Me he roto una pierna.* = Złamałam sobie Ø nogę.

(traducción literal: Rompí se Ø pierna [**acusativo**].)

En todos los ejemplos de valor posesivo, en polaco no aparece ningún equivalente del artículo determinado. Al igual que en español, en polaco tampoco se usa el pronombre posesivo. El empleo del complemento indirecto, por ejemplo con el verbo *doler* (que, al contrario del español, va pospuesto al verbo), para indicar a quién le duele una parte del cuerpo determinada, resulta suficiente y el uso del posesivo es redundante. No obstante, en polaco no se observa ninguna diferencia entre los últimos enunciados que hacen referencia a una parte del cuerpo posible (7) e imposible (8) de identificar dentro del contexto: la única distinción

que se podría hacer es usar el demostrativo “tę” (*esta*) en el 7 (uso deíctico con el que se puede indicar la pierna derecha o izquierda).

4.2.4 Usos anafóricos

1. *Ayer me compré un jersey. El jersey es blanco y de manga larga.* = *Wczoraj kupiłam sobie Ø sweter. Ø Sweter jest biały i ma długie rękawy.*
(traducción literal: Ayer compré me jersey [**acusativo**]. Jersey [**nominativo**] es blanco y tiene largas mangas [**acusativo**].)

En polaco, en la primera mención no hay ninguna representación del artículo indeterminado; el verbo es perfectivo al igual que en español. En la segunda oración, se puede repetir el nombre “jersey”, pero lo más natural sería omitirlo y empezar la frase con “es blanco...”.

2. *Fuimos a Santa Eulalia. El viaje fue muy agradable.* = *Pojechaliśmy do Santa Eulalia. Ø Podróż była bardzo przyjemna.*
(traducción literal: Fuimos a Santa Eulalia. Viaje [**nominativo**] fue muy agradable.)

En el uso anafórico asociativo tampoco se observa equivalente del artículo de segunda mención de carácter discursivo.

3. *Me gustó mucho el libro aunque nunca había oído nada del autor.* = *Bardzo spodobała mi się Ø/ta książka, pomimo że nie słyszałam nigdy o jej/tym autorze.*
(traducción literal: Mucho gustó me se Ø/este libro [**nominativo**], aunque no he oído nunca sobre su/este autor [**locativo**].)

En el ejemplo 3 de anáfora indirecta, en polaco se podría emplear el demostrativo “ta” (*esta*; en este caso sería femenino concordando con “książka” = *libro*) o añadir una oración de relativo para especificar a qué libro nos referimos. El verbo es perfectivo, pero también se podría usar el imperfectivo (“podobała”) que resultaría agramatical en español. Con el sustantivo *el autor*, en polaco suena mucho más natural si se emplea el pronombre posesivo “jej” (*su*), para asociar el autor con su libro o el demostrativo “tym” (*este*) para hacer referencia al autor. Un ejemplo similar presenta Lewandowski (2011: 127) afirmando que para recuperar la unicidad del grupo remático mediante factores textuales (anáfora asociativa), en polaco se utiliza el pronombre demostrativo: *Czytałem wczoraj książkę o filozofii Nietzschego. Bardzo mi się podoba ta/*Ø filozofia.* = “Ayer leí un libro sobre la filosofía de Nietzsche. Me gusta mucho la/su filosofía”.

4. *En la clase hace frío, una ventana está rota.* = W klasie jest zimno, jedno okno jest nieuszczelne. / W klasie jest zimno, któreś z okien jest nieuszczelne.

(traducción literal: En clase [**locativo**] hace frío, una ventana [**nominativo**] está rota. / En clase [**locativo**] hace frío, una [**nominativo**] de ventanas [**genitivo**] está rota.)

5. *En la clase hace frío, la ventana está rota.* = W klasie jest zimno, Ø okno jest nieuszczelne.

(traducción literal: En clase [**locativo**] hace frío, ventana [**nominativo**] está rota.)

En la oración 4 de relación anafórica asociativa cuando no se alude a la parte única se puede emplear el numeral “uno” (*jedno*, de género neutro en polaco). También sería posible decir “una de las ventanas”, que funcionaría como sinónimo del pronombre “któreś” (*alguno*). En el enunciado 5 en el que el artículo alude a la parte única, no aparece ningún equivalente en polaco, pero se entiende en este caso que en la clase hay una sola ventana.

4.2.5 Introducción de entidades nuevas

1. *Hoy he recibido una carta.* = Otrzymałam dziś Ø list.

(traducción literal: He recibido hoy carta [**acusativo**].)

2. *Hoy he recibido la carta (del Ministerio que estaba esperando).* = Otrzymałam dziś Ø/ten list (z Ministerstwa, na który czekałam). / Ø List (z Ministerstwa) dziś otrzymałam.

(traducción literal: He recibido hoy Ø/esta carta [**acusativo**] (de Ministerio [**genitivo**] a que esperaba. / Carta [**acusativo**] (de Ministerio [**genitivo**]) hoy he recibido.)

En el primer ejemplo, en la traducción al polaco no aparece ningún equivalente del artículo indeterminado de primera mención. En el segundo enunciado, existen varias opciones. En la primera traducción posible no se observa ninguna diferencia entre *una carta* y *la carta*: en la oración en polaco no aparece ningún equivalente del artículo. En la segunda, se puede emplear el pronombre demostrativo “ten” (*este*, en masculino en polaco). La tercera posibilidad consiste en cambiar el orden de la oración anteponiendo el complemento directo en acusativo al verbo que constituye un referente conocido (tema) pero en este caso habría que emplear una entonación particular. Estos dos últimos mecanismos acercan la traducción polaca al artículo determinado en español que hace del referente una entidad identificable, específica y consabida dentro del contexto.

3. *Hay una farmacia a cinco minutos de aquí.* = Pięć minut stąd jest/znajduje się Ø/jedna apteka.
(traducción literal: Cinco minutos de aquí hay/ encuentra se Ø/una farmacia [**nominativo**].)
4. *Tenemos un problema.* = Mamy Ø problem.
(traducción literal: Tenemos problema [**acusativo**].)
5. *Hay Ø / unos errores en esta página.* = Na tej stronie są Ø błędy. / Na tej stronie jest kilka błędów.
(traducción literal: En esta página [**locativo**] hay errores [**nominativo**]. / En esta página [**locativo**] hay varios (algunos) errores [**nominativo**].)
6. *Hay Ø árboles en la plaza.* = Na placu [**locativo**] są/rosną Ø drzewa [**nominativo**].
(traducción literal: En plaza [**locativo**] hay/crecen árboles [**nominativo**].)
7. *No hay Ø leche en la nevera.* = Nie ma Ø mleka w lodówce.
(traducción literal: No hay leche [**genitivo**] en nevera [**locativo**].)

En prácticamente todos los ejemplos de construcciones existenciales (presentativas) no aparece ninguna equivalencia del artículo indeterminado en polaco. En el 3 se puede utilizar “una” (*jedna*) pero funciona como número. En el 5, el grupo escueto en español tiene su calco literal en polaco; el uso del artículo indeterminado corresponde en polaco a “kilka” que se podría traducir como *algunos* o *varios*. Hay que recordar que en caso de la construcción impersonal con el verbo *haber* en español, en las oraciones afirmativas en polaco el referente funciona como sujeto en nominativo; mientras que en la negación, aparece en genitivo.

8. *El coche está en la calle.* = Ø samochód jest/stoi na ulicy.
(traducción literal: Coche [**nominativo**] está/está parado en calle [**locativo**]).
9. *Hay un coche en la calle.* = Na ulicy jest/stoi Ø samochód.
(traducción literal: En calle [**locativo**] hay/está parado coche [**nominativo**].)
10. *Un coche misterioso está en la calle junto a la puerta.* = Na ulicy zaraz obok drzwi jest/stoi Ø tajemniczy samochód. / Ø Tajemniczy samochód jest/stoi na ulicy zaraz obok drzwi.
(traducción literal: En calle [**locativo**] junto a puerta está/está parado misterioso coche [**nominativo**]. / Misterioso coche [**nominativo**] está/está parado en calle [**locativo**] junto a puerta.)

Como ya se ha descrito, para resaltar la diferencia entre un elemento nuevo y uno consabido, como se observa en 8 y 9, en polaco cambia el orden de las palabras: la información conocida, introducida por el artículo determinado en español aparece antepuesta al verbo (tema); mientras que la información nueva, introducida por el artículo indeterminado, se pospone al verbo (rema). Respecto al 10, que expresa localización de un referente específico con artículo de valor cualitativo, en polaco hay dos posibilidades: el sustantivo puede aparecer ante o pospuesto al verbo. En polaco es más natural utilizar el verbo “stać” (*encontrarse, estar parado*) en vez de “być” (*estar o haber*) al referirse a un coche en estos contextos.

11. *Aquí hay los mejores bares en toda España.* = Tu są Ø najlepsze bary w całej Hiszpanii.
(traducción literal: Aquí hay los mejores bares [**nominativo**] en toda España [**locativo**]).

12. *En esta clase hay el lío de siempre.* = W tej klasie jest Ø chaos jak zawsze.
(traducción literal: En esta clase [**locativo**] hay lío [**nominativo**] de siempre.)

Como se ha explicado previamente, en caso de los superlativos, en polaco no se observa ningún equivalente del artículo determinado, puesto que se construyen con el prefijo “naj”. En el enunciado 12 tampoco aparece equivalente del artículo.

4.2.6 Sustantivación / elipsis nominal

1. *–¿Me compro la nueva edición del libro o la edición antigua? – Comprate la nueva.* =
Kupić sobie nowe czy stare wydanie książki? – Kup sobie Ø nowe.
(traducción literal: Comprar me nueva o antigua edición [**acusativo**] libro [**genitivo**]? –
Compra te nueva [**acusativo**].)

2. *Mi teléfono ya es viejo. – Comprate uno nuevo.* = Mój telefon jest już stary. – Kup sobie Ø nowy.
(traducción literal: Mi teléfono [**nominativo**] es ya antiguo. – Compra te nuevo [**acusativo**]).

Para las construcciones *artículo + adjetivo* en las que el artículo representa al sustantivo elidido e identificable en el contexto, no se observa ningún equivalente en polaco: del contexto anafórico se sobreentiende que se hace referencia a *la edición nueva* y *el teléfono nuevo*, respectivamente.

3. *El caminar rápido no ayuda a bajar peso.* = Ø Szybkie chodzenie nie pomaga w zrzuceniu wagi.
(traducción literal: Rápido el caminar [**nominativo**] no ayuda a bajar peso [**genitivo**].)

4. *Uno de los ejercicios habituales para adelgazar es caminar, pero se trata de un caminar rápido.* = Jednym z codziennych \emptyset ćwiczeń na zrzucenie wagi jest chodzenie, ale chodzi o \emptyset szybkie chodzenie.

(traducción literal: Uno de habituales ejercicios para bajar peso es el caminar [**nominativo**], pero trata de rápido el caminar.)

5. *\emptyset Caminar rápido no ayuda a bajar peso.* = \emptyset Szybkie chodzenie nie pomaga w zrzuceniu wagi.

(traducción literal: Rápido el caminar [**nominativo**] no ayuda en bajar [**locativo**] peso [**genitivo**].)

En construcciones del tipo *artículo con valor genérico + infinitivo* y *artículo con valor cualitativo + infinitivo*, tampoco se observa equivalente del artículo en polaco. No obstante es interesante notar que en español la función del artículo es nominalizar el grupo verbal y en la construcción polaca también aparece el sustantivo, en este caso del verbo “caminar”: *chodzić* (verbo) > *chodzenie* (sustantivo de género neutro); por lo que en las traducciones literales aparece el artículo, puesto que en español no existe un sustantivo diferente para referirse a *el caminar* o *el andar*.

6. *El que es de ese país conoce esas costumbres.* = \emptyset Ten kto jest z tego kraju zna te zwyczaje.

(traducción literal: Este [**nominativo**] quien es de este país conoce esas costumbres [**acusativo**].)

7. *Uno que es de ese país conoce esas costumbres.* = \emptyset Ktoś kto jest z tego kraju zna te zwyczaje.

(traducción literal: Alguien [**nominativo**] quien es de este país conoce esas costumbres [**acusativo**].)

La diferencia entre el artículo determinado y el indeterminado en español, se observa en polaco en el empleo del pronombre demostrativo “ten” (*este*) y el pronombre indefinido “ktoś” (*alguien*), respectivamente.

8. *No comprendo el porqué de tu decisión.* = Nie rozumiem \emptyset powodu Twojej decyzji.

(traducción literal: No entiendo motivo [**genitivo**] tu decisión [**genitivo**].)

9. *Dime un porqué de tu decisión.* = Podaj mi choć jeden powód Twojej decyzji. / Podaj mi jakiś powód Twojej decyzji.

(traducción literal: Da me al menos un motivo [**acusativo**] tu decisión [**genitivo**]. / Da me algún motivo [**acusativo**] tu decisión [**genitivo**].)

Teniendo en cuenta que el sistema polaco carece del artículo, no se observa el mecanismo de sustantivación mediante artículo. En los enunciados de sustantivación de un adverbio en polaco se emplea el sustantivo que corresponde a *el porqué* o *el motivo* en español. En la oración 8, el nombre “powód”, sin ningún determinante en polaco, se entiende como el único motivo de la decisión tomada. En la oración 9 hay dos posibles traducciones: la primera tiene valor numérico, *Dime al menos un porqué*; mientras que la segunda, con el pronombre indefinido “algún”, se acerca más en su significado al artículo en español (en esta oración también se entiende que hay varios motivos que han llevado a alguien a tomar esta decisión).

10. *En vez de llevarte mi coche, llévate el de Teresa.* = Zamiast brać mój samochód, weź \emptyset /ten Teresy.

(traducción literal: En vez de (una palabra en polaco) coger mi coche [**acusativo**], coge \emptyset /este [**acusativo**] Teresa [**genitivo**].)

11. *En vez de llevarte mi coche, llévate uno de Teresa.* = Zamiast brać mój samochód, weź jeden/któryś Teresy.

(traducción literal: En vez de (una palabra en polaco) coger mi coche [**acusativo**], coge uno/alguno [**acusativo**] Teresa [**genitivo**].)

En construcciones *artículo (con nombre elidido) + preposición de + adverbio/sustantivo*, en el enunciado 10 en el que se entiende que Teresa tiene un solo coche, en polaco no se emplea ningún equivalente del artículo o se usa el pronombre demostrativo “ten” (*este* o *ese*³⁶). En 11, donde Teresa tiene más de un coche, se usa el numeral “jeden” (*uno*) o el pronombre indefinido “któryś” (*algún*).

12. *El libro que lees tú y el que leo yo.* = Książka, którą czytasz Ty i ta, którą czytam ja.

(traducción literal: Libro [**nominativo**], que lees tú y esta [**nominativo**], que leo yo.)

³⁶ En polaco existe sólo un pronombre demostrativo de cercanía (*ten* en masculino y *ta* en femenino) y uno de lejanía (*tamten*, *tamta*) con sus formas en plural, a diferencia del español en el que existen tres: *este/esta*, *ese/esa*, *aquel/aquella* con sus plurales respectivos.

13. *Un libro que lees tú y uno que leo yo.* = Książka, którą czytasz ty i książka, którą czytam ja.

(traducción literal: Libro [**nominativo**], que lees tú y libro [**nominativo**], que leo yo.)

En construcciones *artículo + oración de relativo*, cuando hacen referencia a una entidad definida, como en el ejemplo 12, en polaco se emplea el pronombre demostrativo “ta” (*esta*). En caso de una entidad indefinida, como en el 13, en polaco se repetiría el sustantivo “książka” (*libro*). No obstante, no se observa una importante diferencia de significado entre las dos construcciones.

14. *Vuestro profesor es mejor que el nuestro.* = Wasz nauczyciel jest lepszy niż Ø nasz.

(traducción literal: Vuestro profesor [**nominativo**] es mejor que nuestro [**nominativo**].)

En construcciones *artículo (con sustantivo elidido) + pronombre posesivo* no se observa ningún equivalente del artículo en polaco. Gracias a la referencia anafórica en polaco tampoco es necesario repetir el sustantivo, puesto que se sobreentiende.

15. *El inepto de tu hermano ha vuelto a suspender el examen.* = Twój Ø nieudolny brat znów oblał egzamin. / Twój brat nieudacznik znów oblał egzamin.

(traducción literal: Tu inepto hermano [**nominativo**] otra vez suspendió examen [**acusativo**]. / Tu hermano el fracasado otra vez suspendió examen [**acusativo**].)

En polaco no existen las construcciones del tipo *artículo + adjetivo + de + SN*; en estos casos se utiliza el adjetivo junto al sustantivo o la construcción *SN + SN* (“brat nieudacznik” que se traduciría como *hermano el fracasado*). En ambos casos no aparece ningún equivalente del artículo.

4.2.7 Usos deícticos

1. *¿Puedes cerrar la ventana, por favor?* = Możesz zamknąć Ø/to okno, proszę?

(traducción literal: Puedes cerrar Ø/esta ventana [**acusativo**], por favor?)

2. *¿Puedes cerrar una ventana, por favor?* = Możesz zamknąć któreś okno, proszę?

(traducción literal: Puedes cerrar alguna ventana [**acusativo**], por favor?)

3. *Tráeme el libro de gramática que está en el estante.* = Przynieś mi Ø/tę książkę z gramatyki, która jest na półce.

(traducción literal: Trae me Ø/este libro [**acusativo**] de gramática [**genitivo**], que está en estante [**locativo**].)

4. *Tráeme un libro de gramática que está en el estante.* = Przynieś mi jakąś książkę z gramatyki, która jest na półce. / Przynieś mi którąś z książek z gramatyki, które są na półce.

(traducción literal: Trae me algún libro [**acusativo**] de gramática [**genitivo**], que está en estante [**locativo**]. / Trae me alguno [**acusativo**] de libros de gramática [**genitivo**], que están en estante [**locativo**].)

Respecto a los usos deícticos espaciales, en el ejemplo 1 en que se alude a una entidad identificable por los hablantes dentro del contexto, en polaco no se emplea ningún equivalente del artículo (la ausencia del determinante en este contexto tiene valor deíctico) o se usa el pronombre demostrativo “to” (*esto*, en género neutro en polaco). En comparación, en el 2, que no tiene valor deíctico, sino que hace referencia a una entidad no específica o una cualquiera de las que ofrece el contexto real, en polaco se emplea el pronombre “któreś” (*alguno*). Análogamente ocurre con los ejemplos 3 y 4: en el correspondiente al artículo determinado no aparece ninguna marca o el demostrativo; mientras que en el enunciado con el indeterminado se usa el pronombre *algún* o la construcción “alguno de los libros que están en el estante” con el fin de indicar que no se trata de un libro concreto ni específico.

5. *El cartero vino el lunes.* = Listonosz przyszedł we Ø wtorek.

(traducción literal: Cartero [**nominativo**] vino en martes [**acusativo**].)

6. *El cartero vino un lunes del mes pasado.* = Listonosz przyszedł w któryś Ø poniedziałek zeszłego miesiąca.

(traducción literal: Cartero [**nominativo**] vino en algún lunes [**acusativo**] pasado mes [**genitivo**]).

7. *Llegará el lunes y tendremos que volver al trabajo.* = Przyjedzie w Ø/(najbliższy) poniedziałek i będziemy musieli wrócić do pracy.

(traducción literal: Llegará en Ø/(el más próximo) lunes [**acusativo**] y tendremos que volver a trabajo.)

8. *Llegará un lunes en el que tengamos que ir a trabajar.* = Przyjedzie w któryś poniedziałek kiedy to będziemy musieli wrócić do pracy [**genitivo**].

(traducción literal: Llegará algún lunes [**acusativo**] cuando tendremos que volver a trabajo [**genitivo**].)

En los usos deícticos temporales, tanto en relación con el pasado como el futuro inmediato, en polaco no aparece ningún equivalente del artículo (ejemplos 5 y 7). En el 7 es posible emplear la palabra “najbliższy” (*el más cercano, próximo*) para especificar que no se trata de un lunes cualquiera. Cuando se refiere a *un lunes* (sin valor deíctico), en polaco se emplea el pronombre indefinido “któryś” (algún lunes de los que vienen o alguno de los pasados).

4.2.8 Usos evaluativos o enfáticos

1. *Es un libro interesantísimo.* = To bardzo Ø interesująca książka.

(traducción literal: Es muy interesante libro [**nominativo**].)

2. *El libro es interesantísimo.* = Ø Książka (którą teraz czytam) jest bardzo interesująca.

(traducción literal: Libro [**nominativo**] (que leo ahora) es muy interesante.)

En la traducción del ejemplo 1 al polaco no aparece ningún equivalente del artículo indeterminado. Dos diferencias que resaltan son que en polaco el adjetivo precede al sustantivo y que no existe el equivalente literal del grado superlativo absoluto. En comparación, en el enunciado 2 que no tiene valor evaluativo, se observa el orden diferente que corresponde al referente definido (tema) en este tipo de construcciones. Para indicar que se trata de un libro concreto o identificable se puede especificar que es un libro que uno está leyendo ahora.

3. *Francisco es un papa muy progresista.* = Franciszek to bardzo Ø postępowy papież.

(traducción literal: Francisco [**nominativo**] es muy progresista papa [**instrumental**].)

4. *El Papa es progresista.* = Ø Papież jest bardzo postępowy.

(traducción literal: Papa [**nominativo**] es muy progresista.)

En el ejemplo de modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo que funciona como rema (3) y el de la entidad única (4) no se encuentra ningún equivalente del artículo en la traducción polaca. La diferencia se plasma en el orden sintáctico: tema antepuesto frente a rema pospuesto al verbo. Tal como se indicó antes, se puede distinguir ortográficamente el nombre propio del común usando letra mayúscula.

5. *Es un encanto de niño.* = To (jest) Ø urocze dziecko.

(traducción literal: Esto (es) encantador niño [**nominativo**].)

6. *Vino a verme el encanto de Pedro.* = Przyszedł mnie odwiedzić Ø uroczy Pedro.

(traducción literal: Vino me visitar encantador Pedro [**nominativo**].)

7. *Ese chico es un genio.* = Ten chłopak to Ø geniusz.

(traducción literal: Ese chico [**nominativo**] es genio [**nominativo**].)

8. *Eres el genio de las matemáticas.* = Jesteś Ø matematycznym geniuszem.

(traducción literal: Eres de matemáticas genio [**instrumental**].)

En construcciones *nombre de nombre* (5 y 6) y del artículo con sustantivo que funciona como atributo con valor enfático o nombre metafórico (7) no se observa ninguna marca del artículo. En la traducción del ejemplo 8 tampoco aparece equivalencia del determinante.

4.2.9 Situaciones estereotipadas

1. *Para ir a la escuela siempre tomo el autobús.* = Do szkoły zawsze jadę Ø autobusem.

(traducción literal: A escuela siempre voy autobús [**instrumental**]).

2. *Tienes que tomar un autobús para ir a Las Rozas, pero no sé cuál.* = Musisz złapać Ø autobus, żeby dotrzeć do Las Rozas, ale nie wiem jaki.

(traducción literal: Tienes que tomar autobús [**acusativo**] para ir a Las Rozas, pero no sé cuál.)

3. *Siempre tomo Ø autobús, nunca tranvía.* = Zawsze jadę Ø autobusem, nigdy tramwajem.

(traducción literal: Siempre voy autobús [**instrumental**], nunca tranvía [**instrumental**].)

En polaco, la única diferencia aparece en el caso del sustantivo pero éste depende del tipo de verbo que se utiliza y que resulta más natural en un determinado contexto: *ir en autobús* o *tomar autobús*.

4.2.10 Usos endofóricos

1. *Y entonces Olga le dio la carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.* = Wtedy Olga dała jej Ø list, który pisała przez cały ranek.

(traducción literal: Entonces Olga dio le carta [**acusativo**], que escribía durante toda mañana).

2. *Y entonces Olga le dio una carta que había estado escribiendo durante toda la mañana.* =
Wtedy Olga dała jej Ø list, który pisała przez cały ranek.
(traducción literal: Entonces Olga dio le carta [**acusativo**], que escribía durante toda mañana.)

En polaco no se observa ninguna diferencia entre los dos ejemplos; el contexto anterior a estos enunciados determinaría si la carta constituye o no un referente concreto.

4.2.11 Designación de una subclase

1. *Se ha roto una pata de la mesa.* = Zniszczyła się/złamała się Ø/jedna noga od stołu.
(traducción literal: Ha roto se Ø/una pata [**nominativo**] de mesa [**genitivo**]).

2. *Se ha roto la pata de la mesa.* = Ø Noga od stołu się zniszczyła.
(traducción literal: Pata [**nominativo**] de mesa [**genitivo**] se ha roto.)

En las traducciones al polaco no se observa ningún equivalente del artículo. El distinto orden sintáctico (tema frente a rema) que se podría emplear en polaco no siempre demuestra la diferencia entre la designación de una parte y una entidad única.

3. *José es un amigo.* = José jest Ø przyjacielem.
(traducción literal: José es amigo [**instrumental**]).

4. *José es el amigo que necesito.* = José jest Ø/tym przejawielem, którego potrzebuję.
(traducción literal: José es Ø/este amigo [**instrumental**], que necesito.)

5. *José es Ø amigo de Luis.* = José jest Ø przejawielem Luisa.
(traducción literal: José es amigo [**instrumental**] Luis [**genitivo**].)

En estos ejemplos en polaco tampoco se percibe diferencia alguna; únicamente en la traducción de la oración con el artículo determinado se podría, aunque no necesariamente, emplear el pronombre demostrativo “este” (*tym*).

6. *Un vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.* = Ø Wino dobrej jakości nie powoduje bólu głowy.
(traducción literal: Vino [**nominativo**] buena calidad [**genitivo**] no produce dolor [**genitivo**] cabeza [**genitivo**].)

7. *El vino de buena calidad no produce dolor de cabeza.* = Ø Wino dobrej jakości nie powoduje bólu głowy.

(traducción literal: Vino [**nominativo**] buena calidad [**genitivo**] no produce dolor [**genitivo**] cabeza [**genitivo**].)

Como ya se ha comentado en el apartado 4.2.1 *Contexto genérico*, en polaco no se observa ninguna diferencia entre el uso genérico del artículo determinado y del indeterminado.

4.2.12 *Nombres propios*

1. *Ø Ana es estudiante.* = Ø Ania jest studentką.

(traducción literal: Ana es estudiante [**instrumental**].)

2. *Los Fernández me dijeron que la reunión no se celebraría.* = Państwo Fernández powiedzieli mi, że zebrania nie będzie.

(traducción literal: Señores Fernández [**nominativo**] dijeron me, que reunión [**genitivo**] no habrá).

3. *Unos López cualesquiera me dijeron que la reunión no se celebraría.* = Jacyś (państwo) López powiedzieli mi, że zebrania nie będzie.

(traducción literal: Algunos (señores) López [**nominativo**] dijeron me, que reunión [**genitivo**] no habrá).

4. *Buenas tardes, Ø señor López. ¿Cómo está?* = Dobry wieczór, Panie López. Jak się Pan miewa?

(traducción literal: Buenas tardes, Señor López [**vocativo**]. Cómo se usted está?)

5. *Quería hablar con el profesor Eulosio Márquez, por favor.* = Chciałabym porozmawiać z Ø profesorem Eulosio Márquezem.

(traducción literal: Quería hablar con profesor [**instrumental**] Eulosio Márquez).

6. *El Banderas se hizo famoso por la película “Desperado”.* = Banderas stał się sławny dzięki filmowi “Desperado”.

(traducción literal: Banderas [**nominativo**] hizo se famoso gracias película [**dativo**] “Desperado”).

7. *Atrae a las mujeres como un Banderas.* = Przyciąga kobiety jak Ø/niczym Banderas.

(traducción literal: Atrae mujeres [**acusativo**] como Ø/como Banderas [**nominativo**]).

8. *Hoy en clase hemos hablado sobre la España franquista.* = Dzisiaj na lekcji rozmawialiśmy o Ø Hiszpanii frankistowskiej.

(traducción literal: Hoy en clase [**locativo**] hemos hablado sobre España franquista [**locativo**]).

9. *Este verano yo me voy al/Ø África; mi hermana, a la/Ø China; y mis padres, a las/Ø Canarias.* = Tego lata jadę do Ø Afryki, moja siostra do Ø Chin, a moi rodzice na Wyspy Kanaryjskie/Ø "Kanary".

(traducción literal: Este verano voy a África [**genitivo**], mi hermana a China [**genitivo**], y mis padres a Islas Canarias/Ø Canarias [**acusativo**].)

En las oraciones con nombres propios generalmente no se observa ningún equivalente del artículo. En el ejemplo 2 en el que se indican varios miembros de la familia Fernández (en este caso no a su totalidad) en la traducción al polaco se emplea el sustantivo "państwo" (*señores*) en plural para indicar varias personas de dicha familia. En el 3 se usa el pronombre "jacyś" (*algunos*) que le añade valor indefinido, pero en algunos contextos podría percibirse como una forma despectiva. En la oración 7 donde el artículo guarda las características referenciales del nombre propio, en polaco se puede emplear el pronombre "jakiś" (*algún*) con el fin de comparar el comportamiento de una persona con el de Banderas. En el 9 se puede emplear el sustantivo "wyspy" (*islas*) o se usa el nombre, en este caso bastante coloquial en polaco, para indicar al carácter plural.

4.2.13 Recategorización

1. *¿Sabes que tiene un Picasso en el salón?* = Wiesz, że ma Ø Picassa w salonie?

(traducción literal: Sabes, que tiene Picasso [**acusativo**] en salón [**locativo**]?)

En la recategorización del nombre propio al nombre común donde éste guarda las características referenciales del propio, en la traducción al polaco no aparece ninguna equivalencia del artículo indeterminado. En polaco el nombre propio y el nombre común no se diferencian; se deduce del contexto si se trata del propio artista o de su obra (mientras que en español, el sintagma con el artículo indeterminado cambia la categoría del nombre propio al común).

2. *Pedí una cerveza.* (*Pedí una botella de cerveza.*) = Zamówiłam Ø piwo. (Zamówiłam butelkę piwa.)
(traducción literal: Pedí cerveza [**acusativo**]. Pedí botella [**acusativo**] cerveza [**genitivo**].)
3. *Pedí la cerveza.* (*Pedí la cerveza que me dijiste.*) = Zamówiłam Ø piwo. (Zamówiłam piwo, o które mnie prosiłaś.)
(traducción literal: Pedí cerveza [**acusativo**]. Pedí cerveza [**acusativo**], sobre que me pediste.)
4. *Pedí Ø cerveza y no vino.* = Zamówiłam Ø piwo, a nie Ø wino.
(traducción literal: Pedí cerveza [**acusativo**], y no vino [**acusativo**].)

En la recategorización del nombre no contable en contable en los enunciados 2, 3, 4 no se observa ningún equivalente del artículo: todos los sustantivos aparecen en polaco en acusativo. No obstante, existen en polaco mecanismos que pueden reflejar esta diferencia:

5. *Wypił piwo.* [**acusativo**] = (*Se*) *bebió una/la cerveza.* (verbo perfectivo)
Pił piwo. [**acusativo**] = *Bebía Ø cerveza.* (verbo imperfectivo)

En los ejemplos del 5 es el aspecto verbal que determina si se alude a una entidad real (definida o indefinida) o al concepto (sustancia). En el primero, con el empleo del verbo perfectivo en polaco se hace referencia a una lata o una botella de cerveza definida o no (valor recategorizador), pero en ambos casos se alude a un referente real (concreto o inconcreto). Por el contrario, el uso del verbo imperfectivo en polaco hace referencia al concepto; tiene valor clasificador y no cuantitativo.

6. *Zjadł sernika.* [**genitivo**] = *Comió un trozo de la tarta de queso.*
Zjadł sernik. [**acusativo**] = (*Se*) *comió (toda) la tarta de queso.*

Como indican los enunciados del 6, el caso en polaco determina si se alude a una parte de la entidad o si, por el contrario, se hace referencia a toda la entidad. En el primer ejemplo el caso genitivo indica un trozo de la tarta; mientras que el acusativo alude a toda la tarta.

4.2.14 Clasificación

1. *Son Ø médicos.* = Są Ø lekarzami. / To są Ø lekarze.
(traducción literal: Son médicos [**instrumental**]. / Estos son médicos [**nominativo**])

2. *Son los médicos del hospital Ramón y Cajal.* = Są Ø lekarzami szpitala Ramón y Cajal. / To są Ø lekarze szpitala Ramón y Cajal.

(traducción literal: Son médicos [**instrumental**] hospital [**genitivo**] Ramón y Cajal. / Estos son médicos [**nominativo**] hospital [**genitivo**] Ramón y Cajal.)

3. *Son unos médicos del Ramón y Cajal.* = To jest część lekarzy szpitala Ramón y Cajal. / To są niektórzy lekarze szpitala Ramón y Cajal.

(traducción literal: Esto es parte [**nominativo**] médicos hospital [**genitivo**] Ramón y Cajal. / Estos son algunos médicos [**nominativo**] hospital [**genitivo**] Ramón y Cajal.)

En el primer ejemplo en el que se designa tipo o clase de entidad (no hay un referente concreto), en la traducción al polaco, al igual que en español, se emplea el grupo escueto. En las dos oraciones siguientes tampoco aparece marca del artículo aunque en ellas sí se alude a referentes concretos: en 2 hay referencia a las personas concretas de un sitio de trabajo o a la totalidad de los trabajadores; mientras que en 3 se indica que son una parte de los individuos del mismo cargo o profesión. En el último enunciado es posible emplear el pronombre “niektórzy” (*algunos*).

4. *¿Bebes agua fría?* = Pijesz Ø zimną wodę?

(traducción literal: Bebes fría agua [**acusativo**]?)

5. *No tiene amigos.* = Nie ma Ø kolegów.

(traducción literal: No tiene amigos [**genitivo**].)

6. *Compran oro.* = Kupują Ø złoto.

(traducción literal: Compran oro [**acusativo**].)

7. *Hoy es Ø miércoles.* = Dzisiaj jest Ø środa.

(traducción literal: Hoy es miércoles [**nominativo**].)

En los ejemplos que designan tipos o clases de entidad, en la traducción al polaco, al igual que en español, se emplean grupos escuetos: no aparece ningún elemento que preceda al nombre y en todos los enunciados se hace referencia a los representantes de una clase y no a la totalidad de los miembros del grupo.

8. *Hay Ø vinos y Ø vinos.* = Są Ø wina i Ø wina.

(traducción literal: Hay vinos y vinos [**nominativo**].)

9. Hay unos vinos buenos y unos malos. = Są Ø wina dobre i Ø wina złe.

(traducción literal: Hay vinos buenos y vinos malos [**nominativo**].)

En el grupo escueto con valor clasificador y evaluativo y el artículo indeterminado que aparece con modificador con valor evaluativo, en la traducción al polaco aparecen grupos escuetos. Cabe señalar que en polaco generalmente el adjetivo precede el nombre, no obstante en este contexto el orden alterado parece natural.

10. Ø Jirafa en español se escribe con "jota" de Juan. = Ø Żyrafa po hiszpańsku pisze się przez „j” jak Jan.

(traducción literal: Jirafa [**nominativo**] en español escribe se con “j” como Juan [**nominativo**].)

En el uso metalingüístico de sustantivos comunes que designan nombres de palabras, en la traducción al polaco, al igual que en español, aparecen grupos escuetos.

4.2.15 Instrumento y modo

1. Escribe sus novelas con Ø bolígrafo. = Pisz swoje nowele Ø długopisem.

(traducción literal: Escribe sus novelas bolígrafo [**instrumental**].)

2. Sacó la llave de la alcantarilla con una cuchara. = Wyciągnął klucz z kanału Ø łyżką.

(traducción literal: Sacó llave [**acusativo**] de alcantarilla [**genitivo**] cuchara [**instrumental**].)

3. Ha roto el ordenador con la silla. = Zepsuł komputer Ø krzesłem.

(traducción literal: Ha roto ordenador [**acusativo**] silla [**instrumental**].)

En la traducción de todos los enunciados el sustantivo aparece escueto y en el caso instrumental. En polaco no se percibe la diferencia visible en español en el uso del adverbio de modo que puede aparecer en grupo escueto, con artículo determinado o indeterminado (en función de si indica el sustantivo instrumental estereotipado, o no, para llevar a cabo una actividad).

4. – ¿Dónde estás? – Estoy en el tren a Madrid. = Gdzie jesteś? = Jestem w Ø pociągu do Madrytu.

(traducción literal: Dónde estás? – Estoy en tren [**locativo**] a Madrid [**genitivo**].)

5. *Ana estaba en un tren y no sabía ni adónde iba.* = Ania była w Ø/jakimś pociągu i nie wiedziała nawet dokąd jedzie.

(traducción literal: Ana estaba en Ø/algún tren [**locativo**] y no sabía ni siquiera adónde iba.)

6. *Casi siempre voy en Ø tren al trabajo.* = Prawie zawsze jeżdżę do pracy Ø pociągiem.

(traducción literal: Casi siempre voy a trabajo [**genitivo**] tren [**instrumental**].)

Para expresar localización definida *en el tren*, o indefinida *en un tren*, no se observa ninguna diferencia en polaco (el sustantivo aparece en locativo); sin embargo, como se ha descrito anteriormente, es posible el empleo del pronombre “jakiś” (*algún*). Para referirse al medio, por ejemplo de transporte, el sustantivo aparece en caso instrumental, pero sin ningún determinante antepuesto.

4.2.16 El artículo neutro “lo”

1. *Lo caro de este modelo es el motor.* = To, co jest drogie w tym modelu, to silnik.

(traducción literal: Lo, que es caro en este modelo [**locativo**], es motor [**nominativo**].)

2. *Lo que más me gusta de él es su sentido del humor.* = To, co najbardziej mi się w nim podoba, to poczucie humoru.

(traducción literal: Lo, que más me se en él [**locativo**] gusta es sentido [**nominativo**] humor [**genitivo**].)

3. *¡Lo guapa que es esta chica!* = Ale/Jaka ta dziewczyna jest ładna!

(traducción literal: Qué/cómo esta chica [**nominativo**] es guapa.)

4. *No vas a creer lo rápido que se lee este libro.* = Nie uwierzysz, jak szybko się czyta tę książkę.

(traducción literal: No vas a creer, cómo de rápido se lee este libro [**acusativo**].)

5. *En relación a lo anterior, no tengo nada que decir.* = Nawiązując do wcześniejszego, nie mam do powiedzenia nic nowego.

(traducción literal: Aludiendo a anterior [**genitivo**], no tengo que decir [**genitivo**] nada nuevo [**genitivo**].)

6. *Para mí, calamares a la romana.* = Dla mnie kalmary po rzymsku.

(traducción literal: Para mí calamares [**nominativo**] a romana.)

7. *No lo hagas a lo tonto.* = Nie rób tego na wariata.

(traducción literal: No hagas eso a loco [**acusativo**].)

En los enunciados 1 (*lo* referencial) y 2 (construcción superlativa con el artículo *lo* con valor sustantivador), el pronombre “to” no corresponde al artículo *lo* referencial y es el sujeto de la oración principal. En el ejemplo 3 del artículo *lo* enfático, la traducción al polaco se parece más a la oración “¡Qué guapa es esta chica!” en español (“ale” y “jaka” son exclamativos). En el 4, el artículo *lo* se traduce al polaco “jak” (literalmente *cómo* en español = *cómo de rápido se lee*). En el enunciado 5 del uso del artículo *lo* en contextos anafóricos, en polaco no aparece ningún equivalente. En los dos últimos ejemplos en los que se hace referencia al modo de hacer algo, en polaco se utilizan diferentes preposiciones con el fin de expresar determinada construcción: “po” y “na”.

4.2.17 Conclusiones

A modo de conclusión, la lengua polaca carece del equivalente literal de los artículos determinado e indeterminado del español, y esta ausencia se ha plasmado en las oraciones analizadas. El sistema flexivo polaco contrasta con el uso frecuente de las preposiciones y del artículo en español. No obstante, existen mecanismos en polaco que se pueden emplear para expresar las distintas funciones del artículo español:

- a) El uso de los pronombres indefinidos como *pewien* (“cierto”), *jakiś* o *któryś* (“alguno”) o del numeral *jeden* (“uno”) para referirse a una entidad indefinida o inespecífica. El modificador *żaden* (“ninguno”) se puede usar en algunos contextos del uso del artículo indeterminado.
- b) El uso de los demostrativos *ta*, *ten* (“esta”, “este”) para referirse a una entidad concreta o en caso de los usos deícticos.
- c) El uso del cuantificador *wszystkie* (“todos”) para indicar la totalidad de los elementos.
- d) El uso del pronombre *każdy* (“cada”) para indicar la interpretación genérica.
- e) El aspecto verbal: el empleo del verbo perfectivo en polaco para aludir a un referente real (definido o indefinido); o del verbo imperfectivo para hacer referencia a la categoría (expresado con el grupo escueto en español).
- f) El caso: el nominativo y el acusativo pueden aportar valor de definitud; mientras que el genitivo, de indefinitud.

- g) El orden sintáctico: en algunas ocasiones los datos introducidos por el artículo determinado en español aparecen antepuestos al verbo (tema) en polaco; mientras que la información nueva, introducida por el artículo indeterminado, pospuesta al verbo (rema). No obstante, hay que señalar que esta alteración no se puede emplear en todos los contextos (el orden natural de las palabras dentro de la oración en polaco es de sujeto + verbo + complemento).
- h) El énfasis o la entonación. El acento puede determinar la definitud o la indefinitud de un nombre: “la posición postrera está dedicada, entre otros, a los sustantivos de primera mención, normalmente acentuados con más intensidad” (Pawlik 2001: 49).

No obstante, hay que tener en cuenta que ninguno de los mecanismos arriba mencionados es “un sustituto perfecto de los valores actualizadores del artículo mismo” (Pawlik 2001: 49).

PARTE II

METODOLOGÍA

5. APROXIMACIÓN EXPERIMENTAL

En la parte I se ha hecho un acercamiento teórico al tema del presente trabajo que nos sirve de fundamento para poder realizar la parte práctica. En primer lugar, se ha reflexionado sobre las diferentes teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas junto con factores que influyen en ellas, así como se han presentado el AC y el AE y sus distintas posturas hacia el error. También se ha desarrollado con detalle la naturaleza del artículo español. Tras esta aproximación, este capítulo describe la metodología empleada en el estudio de la adquisición del artículo español por parte de alumnos polacos. A continuación se detallan las preguntas y las hipótesis de investigación, los participantes, el diseño de las pruebas y el procedimiento para llevar a cabo el AE³⁷.

5.1 Preguntas e hipótesis de investigación

El objetivo del presente trabajo es realizar el AE del artículo español y estudiar si hay factores que han podido influir en los resultados obtenidos. Para ello se han seleccionado cuatro variables independientes: la edad, el número de horas de ELE, el nivel según el MCER y el tipo de actividad; y se va a analizar si dichas variables influyen significativamente en la variable dependiente, el número de aciertos. El estudio ha surgido a partir de las seis preguntas de investigación que se presentan a continuación junto con sus hipótesis alternativas:

1. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

2. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos en la tarea de comprensión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

³⁷ La parte práctica del presente trabajo (aproximación experimental y el análisis de resultados) se desarrolla siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2007) y Lubin Pigouche *et al.* (2005).

3. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

4. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de comprensión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

5. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del nivel de la lengua del MCER? Es decir, ¿existe alguna correlación entre el nivel del MCER y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que tienen nivel del MCER superior, por tanto, el nivel de la lengua del MCER constituye un factor influyente.

6. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español dependiente del tipo de actividad realizada (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente)? Es decir, ¿existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos en el uso del artículo español según el tipo de actividad?

Ha: El número de aciertos será mayor en la actividad de producción inconsciente, por tanto, el tipo de actividad (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente) constituye un factor influyente.

5.2 Presentación de la investigación

El objetivo principal de la investigación es analizar los errores en el uso del artículo español en las producciones de los alumnos polacos de ELE. Con el fin de obtener un panorama real del dominio de este determinante se han elaborado dos pruebas diferentes que

se han llevado a cabo en cuatro centros educativos con los alumnos de distinto perfil. La extensión de las pruebas ha abarcado tanto la producción escrita inconsciente como la comprensión escrita consciente (su diseño se describe con detalle en el apartado 5.2.4 *Diseño de las pruebas y el tratamiento experimental*). Las actividades propuestas han requerido de dos tipos de procesamiento cognitivo en aras de obtener datos tanto sobre el conocimiento implícito como explícito del artículo. La recogida de datos se ha realizado de forma transversal en el mismo periodo temporal en todos los centros educativos que han participado en el estudio (detallados en 5.2.2 *Participantes y centros educativos*). Los grupos analizados varían en función de la edad, el número de horas de ELE cursadas y el nivel del MCER para obtener una sección de datos sobre el nivel de dominio del determinante, así como para poder analizar estadísticamente si existe correlación entre las variables y el número de aciertos en el uso del artículo español.

Con el fin de llevar a cabo un estudio de AE fidedigno se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

- a) el origen de los participantes: todos los estudiantes que han realizado la prueba tienen nacionalidad polaca y su única LM es el polaco;
- b) la muestra tomada representa a 192 alumnos divididos en 11 grupos de no nativos (GNN) en función de la edad y el número de horas de ELE cursados antes de realizar la prueba³⁸;
- c) se han analizado las habilidades lingüísticas de expresión y comprensión escrita: la primera parte de la prueba ha consistido en escribir una redacción libre; y la segunda, en completar el test con los artículos;
- d) la extensión del análisis abarca diversos aspectos gramaticales del artículo español;
- e) la recogida de datos se ha realizado de forma transversal (sincrónica): la prueba tuvo lugar en el mes de enero de 2016 con todos los alumnos de la muestra.

La recogida de los datos para el AE se ha llevado a cabo en las siguientes instituciones educativas de enseñanza pública secundaria y superior de Poznań (Polonia):

- a) *Gimnazjum* número XXVI con Sección Bilingüe (SB) perteneciente al Centro de Escuelas de Enseñanza General número 4 de Józef Tischner;

³⁸ Los grupos universitarios no heterogéneos no se han tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo las pruebas de significación estadística, pero sí se analizaron con el fin de obtener otros datos del AE.

- b) *Liceum* número XVII perteneciente al Centro de Escuelas de Enseñanza General número 4 de Józef Tischner;
- c) *Liceum* número VI de Ignacy Jan Paderewski;
- d) Facultad de Filología Hispánica de la Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań (UAM).

5.2.1 Sistema educativo en Polonia

El sistema educativo en Polonia difiere del español, por lo que resulta necesario proporcionar la información relevante para el análisis de los grupos que nos conciernen. La diferencia más significativa se da en la división de las etapas educativas. Tras finalizar la escuela primaria, que corresponde con las edades y niveles del sistema español, los alumnos de 13-14 años continúan su formación en el *gimnazjum* durante 3 años, lo que equivale a los tres primeros años de la ESO en España. A continuación, a la edad de 16-17 años pasan al *liceum*, que es también de 3 años y que culmina con la prueba de selectividad (*matura*) que da acceso a los estudios universitarios. Por lo tanto, los alumnos que acceden a la universidad directamente después del instituto tienen una edad comprendida entre los 18 y 19 años. No obstante, la edad de los estudiantes universitarios no es tan homogénea como en caso de los alumnos de *gimnazjum* o *liceum*, ya sea porque no entran a la universidad directamente después del examen de selectividad, o porque empiezan una carrera que deciden cambiar o abandonar. Con respecto a la división de los estudios universitarios, actualmente todas las carreras se dividen en dos fases: los primeros tres cursos corresponden al actual Grado, y los dos siguientes al Máster.

Por lo que respecta al año escolar, la escuela secundaria empieza el 1 de septiembre y dura hasta finales de junio; mientras que la universidad comienza el 1 de octubre y termina a finales de junio tras el periodo de exámenes. Cabe subrayar que una hora lectiva en el *gimnazjum* y el *liceum* es de 45 minutos, mientras que en la universidad generalmente es de 90 minutos (dos horas lectivas seguidas).

A continuación se presenta el esquema del sistema educativo en Polonia elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como apoyo visual de los diferentes niveles.

	Título Específico			Niveles			Edad	Autoridad Educativa
E. Infantil	Educación Infantil			3 cursos			3-6	Administración local (<i>comuna o gmina</i>)
Educación Básica	AÑO "0"			Año Cero			6-7	Administración local (<i>comuna o gmina</i>)
	Educación Primaria			1º Ciclo			7-10	
				2º Ciclo			10-13	Ministerio de Educación Nacional
	Enseñanza Secundaria Obligatoria			1º Gimnasio			13-14	
				2º Gimnasio			14-15	
				3º Gimnasio			15-16	
Educación Secundaria Superior ¹	Liceo General	Liceo Especializado	Escuela Técnica	1º Liceo G	1º Liceo E	1º Escuela T	16-17	Administración del distrito (<i>distrito o powiat</i>)
				2º Liceo G	2º Liceo E	2º Escuela T	17-18	
				3º Liceo G	3º Liceo E	3º Escuela T	18-19	
						4º Escuela T	19-20	
				Examen de Matura o reválida				
Educación Superior	Diplomatura			Licencjat 3 años		Inzynier 4 años	+20	Ministerio de Ciencia y Educación Superior
	Licenciatura			Magister (complementaria o uniforme)				
	Doctorado y postgrado			Doktor y Doktor habilitowany				

**Ilustración 2. Sistema educativo en Polonia
(MECD 2014)**

5.2.2 Participantes y centros educativos

En este apartado se describen brevemente las instituciones educativas en las que se han realizado los test y el perfil de los alumnos con el fin de proporcionar datos fundamentales para el presente estudio. Resulta necesario hacer constar que para todos los 192 participantes el polaco es su única LM³⁹. Antes de realizar la prueba los alumnos han rellenado el cuestionario personal (véase Anexo II) gracias al que se han descartado aquellos alumnos que no se adaptan a la franja de edad y al número de horas lectivas seleccionados. Todas las estancias en países hispanohablantes de tiempo limitado (vacaciones de aproximadamente una semana) y con fines turísticos se han considerado insignificativos para los resultados de los test. En caso de haber realizado estancias más largas o con fines académicos o laborales, éstas se han señalado de manera específica en las tablas.

Por lo que respecta a la muestra del estudio, se han recopilado datos de alumnos reales provenientes de una variedad de centros educativos, con el fin de presentar un panorama de resultados más amplio y no limitar el análisis a tan sólo una escuela. Consideramos, por tanto, que la muestra ha sido homogénea y no manipulada en aras de obtener resultados fidedignos y reales.

³⁹ Las LEs que llevan estudiando los participantes aparte del español (y que han sido indicadas en el cuestionario personal) son lenguas que se estudian en el contexto escolar y no en un entorno de inmersión, por lo que la única LM que han adquirido los alumnos, antes de pasar el *periodo crítico*, es el polaco.

5.2.2.1 Liceum núm. VI de Ignacy Jan Paderewski de Poznań

Es un instituto de educación pública de tres años que termina con la prueba de selectividad. En el instituto hay tres grupos por curso en los que se imparten clases de ELE: dos grupos que tienen dos horas semanales y un grupo de tres horas semanales. Para realizar el presente estudio, se han seleccionado dos grupos con tres horas semanales de ELE; uno de segundo y otro del tercer curso. A lo largo de un año escolar se imparte un total de 90 horas de ELE; es decir, un alumno que termina la escuela habrá recibido un total de 270 horas de español. El manual escogido por el centro a lo largo de los tres años de estudio del español es *Español en Marcha nivel básico A1+A2*.

	horas de ELE por semana			total de horas de ELE por curso			número total de horas de ELE al terminar la escuela
	curso 1º	curso 2º	curso 3º	curso 1º	curso 2º	curso 3º	
<i>Liceum</i> núm. VI	3	3	3	90	90	90	270

Tabla 6. Horas de ELE en el *Liceum* núm. VI de Poznań

5.2.2.1.1 Informantes GNN₁

Los alumnos del segundo curso del *Liceum* número VI han estudiado español durante un año y medio (es decir, un año escolar entero y un semestre del segundo curso). Por tanto, a la hora de completar el test han recibido aproximadamente 135 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	17	3 horas	1,5	inglés / 9 años italiano / 3 años
Informante 2	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán
Informante 3	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán
Informante 4	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años alemán
Informante 5	17	3 horas	1,5	inglés / 11 años alemán / 5 años ruso / 1 año
Informante 6	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán / 3 años ruso / 1 año
Informante 7	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán
Informante 8	17	3 horas	1,5	inglés / 13 años
Informante 9	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años

Informante 10	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años
Informante 11	18	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán / 3 años
Informante 12	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años francés / 3 años
Informante 13	17	3 horas	1,5	inglés / 5 años alemán / 10 años
Informante 14	17	3 horas	1,5	inglés / 11 años francés / 3 años
Informante 15	17	3 horas	1,5	inglés / 11 años alemán / 3 años
Informante 16	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años alemán / 3 años
Informante 17	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años
Informante 18	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años
Informante 19	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años alemán / 4 años
Informante 20	17	3 horas	1,5	inglés / 10 años alemán
Informante 21	17	3 horas	1,5	inglés / 12 años alemán / 5 años

Tabla 7. Informantes del GNN₁

5.2.2.1.2 Informantes GNN₂

Los alumnos del tercer curso del *Liceum* número VI han estudiado español durante dos años y medio (es decir, dos años escolares enteros y un semestre del tercer curso). Por lo tanto, a la hora de completar el test han recibido aproximadamente 225 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	18	3	2,5	inglés / 12 años
Informante 2	18	3	2,5	inglés / 12 años
Informante 3	18	3	2,5	inglés / 11 años
Informante 4	18	3	2,5	inglés / 10 años francés / 3 años
Informante 5	18	3	2,5	inglés / 12 años
Informante 6	18	3	2,5	inglés / 10 años alemán / 6 años
Informante 7	18	3	2,5	inglés / 6 años
Informante 8	18	3	2,5	inglés / 5 años
Informante 9	18	3	2,5	inglés / 11 años
Informante 10	18	3	2,5	inglés / 10 años
Informante 11	18	3	2,5	inglés / 13 años alemán / 6 años
Informante 12	18	3	2,5	inglés / 12 años alemán
Informante 13	18	3	2,5	inglés / 13 años

Informante 14	18	3	2,5	inglés / 6 años
Informante 15	18	3	2,5	inglés / 11 años
Informante 16	18	3	2,5	inglés / 12 años
Informante 17	18	3	2,5	inglés / 10 años
Informante 18	18	3	2,5	inglés / 12 años

Tabla 8. Informantes del GNN₂

5.2.2.2 Centro de Escuelas de Enseñanza General núm. IV de Józef Tischner de Poznań

Como se ha explicado anteriormente, el centro comprende dos escuelas: el *Gimnazjum* número XXVI y el *Liceum* número XVII. Ambos tienen grupos pertenecientes a la SB, así como grupos donde se imparten clases de ELE con un número ampliado de horas con respecto a otras escuelas. Se trata de un centro de educación público de tres años que termina con la prueba de selectividad. Cabe mencionar que el programa de las Secciones Bilingües se desarrolla gracias a la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con el Ministerio de Educación en Polonia. Los centros que participan en el programa ofrecen un número elevado de clases de ELE, así como clases de Literatura, Geografía e Historia de España impartidas por profesores nativos. Al terminar el instituto los alumnos tienen la posibilidad de obtener el Título de Bachiller oficial.

5.2.2.2.1 Liceum núm. XVII: grupos con ELE ampliado

Estos grupos, aunque ofrecen un número de horas de ELE ampliado, no pertenecen a la SB y los alumnos han empezado a estudiar español en el primer curso del *liceum*. Los alumnos reciben cuatro horas de ELE por semana durante el primer curso (120 horas anuales); 7 horas durante el segundo curso (210 horas anuales); y seis horas durante el tercer curso (180 horas anuales). Por lo tanto, a lo largo de los tres años los alumnos tienen un total de 510 horas de ELE. Los alumnos trabajan con los manuales *Nuevo Prisma* y *Prisma A2*.

	horas de ELE por semana			total de horas de ELE por curso			número total de horas de ELE al terminar la escuela
	curso 1º	curso 2º	curso 3º	curso 1º	curso 2º	curso 3º	
<i>Liceum</i> XVII ELE ampliado	4	7	6	120	210	180	510

Tabla 9. Horas de ELE nivel ampliado en el Liceum núm. XVII de Poznań

5.2.2.2.1.1 Informantes GNN₃

Los alumnos del segundo curso del *Liceum* número XVII con el programa de ELE ampliado han estudiado español durante un año y medio (es decir, un año escolar entero y un semestre del segundo curso). Por consiguiente, a la hora de completar el test han recibido aproximadamente 225 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	17	7	1,5	inglés / 12 años
Informante 2	17	7	1,5	inglés / 7 años
Informante 3	17	7	1,5	inglés / 11 años hebreo / 1 año
Informante 4	17	7	1,5	inglés / 7 años
Informante 5	17	7	1,5	inglés / 12 años
Informante 6	17	7	1,5	inglés / 11 años
Informante 7	17	7	1,5	inglés / 11 años
Informante 8	17	7	1,5	inglés / 11 años
Informante 9	17	7	1,5	inglés / 11 años
Informante 10	17	7	1,5	inglés / 10 años alemán / 3 años ruso / 9 años
Informante 11	17	7	1,5	inglés / 10 años
Informante 12	18	7	1,5	inglés / 10 años
Informante 13	17	7	1,5	inglés / 12 años

Tabla 10. Informantes del GNN₃

5.2.2.2.1.2 Informantes GNN₄

Los alumnos del tercer curso del *Liceum* número XVII con el programa de ELE ampliado han estudiado español durante dos años y medio (es decir, dos años escolares enteros y un semestre del tercer curso). Por tanto, a la hora de completar el test han recibido aproximadamente 420 horas de ELE. Este grupo ha realizado una excursión de una semana a Málaga en mayo de 2015 con el objetivo de conocer la cultura española y realizar un curso de ELE de una duración total de 6 horas.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 2	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 3	18	6	2,5	inglés / 12 años

Informante 4	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 5	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 6	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 7	18	6	2,5	inglés / 14 años alemán
Informante 8	18	6	2,5	inglés / 12 años
Informante 9	18	6	2,5	inglés / 13 años
Informante 10	18	6	2,5	inglés / 13 años
Informante 11	18	6	2,5	inglés / 12 años

Tabla 11. Informantes del GNN₄

5.2.2.2.2 Gimnazjum núm. XXVI con sección bilingüe

De este centro educativo solamente se ha analizado un grupo del tercer curso. Dicho grupo tiene seis horas de ELE por semana en cada curso, esto es, 180 horas al año; por lo que a lo largo de los tres años los alumnos tienen el total de 540 horas de ELE. Además, en el segundo y tercer curso, los alumnos tienen dos horas de Literatura Española. Los manuales utilizados a lo largo de los tres años son *Club Prisma A1, A2, A2/B1*.

	horas de ELE por semana			total de horas de ELE por curso			número total de horas de ELE al terminar la escuela
	curso 1º	curso 2º	curso 3º	curso 1º	curso 2º	curso 3º	
<i>Gimnazjum</i> núm. XXVI SB	6	6	6	180	180	180	540

Tabla 12. Horas de ELE en Gimnazjum núm. XXVI con SB de Poznań

5.2.2.2.2.1 Informantes GNN₅

Los alumnos del tercer curso del *Gimnazjum* número XXVI perteneciente a la SB han estudiado español durante dos años y medio (es decir, dos años escolares enteros y un semestre del tercer curso). Por lo tanto, en el momento de completar el test han recibido aproximadamente 450 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 2	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 3	15	6 horas ELE + 2	2,5	inglés / 9 años

		horas de literatura		
Informante 4	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 5	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 6	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 7	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 8 años
Informante 8	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años
Informante 9	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 8 años
Informante 10	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 8 años alemán
Informante 11	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 9 años
Informante 12	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 8 años
Informante 13	14	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años
Informante 14	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años
Informante 15	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 8 años
Informante 16	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años
Informante 17	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años
Informante 18	15	6 horas ELE + 2 horas de literatura	2,5	inglés / 10 años

Tabla 13. Informantes del GNN₅

5.2.2.2.3 Liceum núm. XVII: grupos de sección bilingüe

Estos grupos son la continuación del grupo de la SB del *Gimnazjum* arriba descrito. Los alumnos tienen tres horas de ELE por semana en el primer curso (90 horas anuales); cuatro horas en el segundo curso (120 horas anuales) y tres horas en el tercer curso (90 horas anuales), por lo que a lo largo de los tres años los alumnos tienen el total de 300 horas de ELE. Si se suma el número de horas que han recibido en el *Gimnazjum*, los alumnos a lo largo de los seis años cursan un total de 840 horas. Además, los alumnos del primer curso tienen dos horas de Literatura Española, una hora de Geografía de España y una hora de Historia de España a la semana; los alumnos del segundo curso tienen cuatro horas de Literatura Española, dos horas de Geografía de España y tres horas de Historia de España; los alumnos del tercer curso tienen cuatro horas de Literatura Española, una hora de Geografía de España y dos horas de Historia de España. Profesores nativos imparten estas clases. En estos grupos a lo largo de los tres años se utilizan los manuales de *Club Prisma B1* y *Prisma B2*.

	horas de ELE por semana			total de horas de ELE por curso			número total de horas de ELE al terminar la escuela
	curso 1°	curso 2°	curso 3°	curso 1°	curso 2°	curso 3°	
<i>Liceum</i> núm. XVII SB	3	4	3	90	120	90	300 (+ 540h de <i>Gimnazjum</i>)

Tabla 14. Horas de ELE sección bilingüe en el *Liceum* núm. XVII de Poznań

5.2.2.2.3.1 Informantes GNN₆

Los alumnos del primer curso del *Liceum* número XVII perteneciente a la SB han estudiado español durante tres años y medio (esto es, tres años en el *gimnazjum* y un semestre del primer curso en el *liceum*). Por consiguiente, en el momento de completar el test han recibido aproximadamente 585 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 2	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 3	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 6 años
Informante 4	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años
Informante 5	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 12 años
Informante 6	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 7	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 9 años
Informante 8	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 9	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia	3,5	inglés / 10 años

		+ 2h literatura		
Informante 10	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 11 años
Informante 11	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años
Informante 12	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 11 años
Informante 13	17	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 14 años
Informante 14	17	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 6 años
Informante 15	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años coreano / 1 mes
Informante 16	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años
Informante 17	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 9 años
Informante 18	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 19	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 11 años
Informante 20	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 12 años coreano/ 0,5 año
Informante 21	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años
Informante 22	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 9 años
Informante 23	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 24	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia	3,5	inglés / 9 años

		+ 2h literatura		
Informante 25	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 7 años
Informante 26	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 11 años
Informante 27	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 13 años
Informante 28	16	3 horas ELE + 1h geografía + 1h historia + 2h literatura	3,5	inglés / 10 años

Tabla 15. Informantes del GNN₆

5.2.2.2.3.2 Informantes GNN₇

Los alumnos del segundo curso del *Liceum* número XVII perteneciente a la SB han estudiado español durante cuatro años y medio (es decir, tres años en *gimnazjum*, y un año y un semestre en el *liceum*). Por lo tanto, en el momento de completar el test han recibido aproximadamente 690 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 13 años
Informante 2	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 13 años
Informante 3	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 13 años
Informante 4	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 11 años
Informante 5	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 8 años
Informante 6	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años

Informante 7	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 12 años
Informante 8	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años
Informante 9	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 13 años
Informante 10	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años
Informante 11	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 12 años
Informante 12	18	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 15 años
Informante 13	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 10 años francés / 17 años
Informante 14	18	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años
Informante 15	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 10 años
Informante 16	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 10 años
Informante 17	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años
Informante 18	17	4 horas ELE + 2h geografía + 3h historia + 4h literatura	4,5	inglés / 14 años

Tabla 16. Informantes del GNN₇

5.2.2.2.3.3 Informantes GNN₈

Los alumnos del tercer curso del *Liceum* número XVII perteneciente a la SB han estudiado español durante cinco años y medio (es decir, tres años en el *gimnazjum*, y dos años

y un semestre en el *liceum*). Por consiguiente, en el momento de completar el test han recibido aproximadamente 795 horas de ELE.

	edad	horas de ELE/semana en el curso 2015/16	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 10 años
Informante 2	19	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 10 años
Informante 3	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 12 años
Informante 4	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 11 años
Informante 5	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 12 años sueco / 2 años
Informante 6	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 11 años
Informante 7	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 11 años portugués / 0,5 año
Informante 8	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 12 años
Informante 9	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 11 años
Informante 10	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 13 años
Informante 11	18	3 horas ELE + 1h geografía + 2h historia + 4h literatura	5,5	inglés / 10 años

Tabla 17. Informantes del GNN₈

5.2.2.3 Universidad de Adam Mickiewicz de Poznań

De la UAM se han analizado los trabajos de los tres cursos correspondientes al Grado de Filología Hispánica. En la carrera no se utiliza ningún manual de ELE en particular, sino que los profesores, dependiendo de las necesidades del grupo, seleccionan los materiales que ofrece el mercado editorial o utilizan materiales de elaboración propia. En la presente investigación nos interesan las horas lectivas dedicadas al aprendizaje práctico de ELE (*Praktyczna Nauka Języka Hiszpańskiego*, PNJH) que comprenden las siguientes materias: lengua hablada, laboratorio (práctica de comprensión auditiva), gramática práctica, lectura comentada, ortografía y lengua escrita. A continuación se presentan las horas de PNJH correspondientes a los tres cursos universitarios:

	1° cuatrimestre	2° cuatrimestre	total de horas por curso
1° curso	180	210	390
2° curso	120	150	270
3° curso	90	90	180

Tabla 18. Horas de ELE en el 1°, 2° y 3° curso de Filología Hispánica UAM de Poznań

A diferencia de las etapas de *gimnazjum* y de *liceum*, las muestras de los alumnos universitarios analizados no corresponden a grupos homogéneos. Como se explica en los subapartados siguientes, tanto la edad como el momento en el que se inició el estudio del español varía. Por consiguiente, dichas muestras se han analizado únicamente de manera cuantitativa y comparativa con respecto al número de aciertos y errores en las tareas de expresión y comprensión y en función de los diferentes usos del artículo en los tres niveles de referencia. Se han descartado dichos grupos (GNN_9 , GNN_{10} , GNN_{11}) en las pruebas de significación estadística, puesto que no se podría establecer relación fidedigna entre el número de aciertos y las variables.

5.2.2.3.1 Informantes GNN_9

A continuación se presentan los datos de los cuestionarios cumplimentados por el primer curso de Filología Hispánica de la UAM de Poznań. Habida cuenta de que las pruebas se llevaron a cabo al finalizar el primer cuatrimestre, los alumnos habían tenido aproximadamente 180 horas de clases de ELE.

	edad	horas de ELE/semana	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	19	12	0,5	inglés / 6 años
Informante 2	19	12	0,5	inglés / 8 años francés 3 años
Informante 3	19	12	0,5	inglés / 6 años
Informante 4	19	12	0,5	inglés / 12 años
Informante 5	19	12	0,5	inglés / 13 años
Informante 6	19	12	0,5	inglés / 12 años
Informante 7	20	12	0,5	inglés / 12 años
Informante 8	20	12	0,5	inglés / 11 años
Informante 9	18	12	0,5	inglés / 9 años francés / 3 años
Informante 10	20	12	0,5	inglés / 9 años alemán / 6 años
Informante 11	19	12	0,5	inglés / 9 años
Informante 12	19	12	0,5	inglés / 10 años alemán / 6 años
Informante 13	22	12	0,5	inglés (3 años de Filología Inglesa), francés, alemán
Informante 14	22	12	0,5	inglés / 9 años
Informante 15	20	12	0,5	inglés / 9 años
Informante 16	19	12	0,5	inglés / 9 años
Informante 17	19	12	0,5	inglés / 15 años alemán

Tabla 19. Informantes del GNN₉

5.2.2.3.2 Informantes GNN₁₀

A continuación se presentan los datos de los cuestionarios cumplimentados por el segundo curso de Filología Hispánica de la UAM de Poznań. Habida cuenta de que las pruebas se llevaron a cabo al final del primer cuatrimestre y de que los alumnos empezaron a estudiar español en la propia Universidad, se calcula que habían recibido aproximadamente 510 horas de clases de ELE. Cabe observar que en este grupo hay alumnos que han realizado varias estancias en países hispanohablantes que podrían contribuir de forma significativa al conocimiento de la lengua. Se han descartado, y por tanto no aparecen en la tabla, los alumnos que llevan estudiando español mucho más tiempo que otros compañeros o los que han pasado un tiempo significativamente largo en España (por ejemplo, 7 meses).

	edad	horas de ELE/semana	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	20	12	1,5 3 semanas de intercambio de estudiantes + 4 meses de “au pair” en España	inglés / 10 años portugués / 0,5 año
Informante 2	20	12	1,5	inglés / 12 años
Informante 3	20	12	1,5	inglés / 13 años catalán / 4 meses euskera / 4 meses
Informante 4	20	12	1,5	inglés / 17 años portugués / 0,5 año catalán / 0,5 año
Informante 5	22	12	1,5 2-3 meses de vacaciones en España	inglés / 5 años portugués / 0,5 año
Informante 6	22	12	2,5	inglés / 10 años alemán / 6 años francés / 3 años portugués / 0,5 año
Informante 7	20	12	5	inglés / 13 años portugués / 0,5 año
Informante 8	20	12	4,5 1 semana de curso de ELE en España (Salamanca)	inglés / 14 años portugués / 0,5 año
Informante 9	22	12	5,5 3 meses en la República Dominicana (turismo)	inglés / 16 años portugués / 0,5 año catalán / 0,5 años
Informante 10	20	12	4,5	inglés / 10 años alemán / 3 años portugués / 0,5 año catalán / 0,5 año
Informante 11	20	12	4,5 1 semana de curso de ELE en España (Salamanca)	inglés / 12 años portugués 1,5 año
Informante 12	20	12	4,5	alemán / 10 años inglés / 6 años
Informante 13	21	12	4,5	inglés / 13 años catalán 0,5 año
Informante 14	20	12	4,5	inglés portugués / 0,5 año
Informante 15	21	12	4,5	portugués / 0,5

				año catalán / 0,5 años
Informante 16	20	12	4,5	inglés / 6 años portugués / 0,5 año
Informante 17	20	12	4,5	inglés / 13 años portugués / 0,5 año
Informante 18	20	12	4,5	inglés / 12 años portugués / 0,5 año
Informante 19	21	12	5	inglés / 8 años
Informante 20	20	12	5	inglés / 9 años portugués / 0,5 año

Tabla 20. Informantes del GNN₁₀

5.2.2.3.3 Informantes GNN₁₁

A continuación se presentan los datos de los cuestionarios cumplimentados por el tercer curso de Filología Hispánica de la UAM de Poznań. Habida cuenta de que las pruebas se llevaron a cabo al final del primer cuatrimestre y de que los alumnos empezaron a estudiar español en la propia Universidad, se calcula que habían recibido aproximadamente 750 horas de clases de ELE. Cabe observar que en este grupo hay alumnos que han realizado varias estancias en países hispanohablantes que podrían contribuir de forma significativa al conocimiento de la lengua. Se han descartado, y por tanto no aparecen en la tabla, las personas que han vivido durante al menos un año en España (ya sea por motivos personales, por trabajar de “*au pair*”, etc.).

	edad	horas de ELE/semana	total de años de aprendizaje de ELE	otras LE / años de aprendizaje
Informante 1	21	6	2,5 2 estancias de 3 meses en España	inglés / 17 años portugués / 1,5 año
Informante 2	22	6	2,5	inglés / 17 años ruso / 3 años catalán / 0,5 año
Informante 3	21	6	5,5	inglés / 14 años portugués / 1,5 año francés / 1,5 año
Informante 4	21	6	5,5	inglés / 13 años portugués / 0,5 año catalán / 0,5 año

Informante 5	22	6	5,5	inglés / 18 años catalán / 1,5 año
Informante 6	21	6	5,5	inglés / 14 años catalán / 1,5 año
Informante 7	22	6	6,5	inglés / 11 años catalán / 1,5 año
Informante 8	21	6	6,5	inglés / 14 años portugués / 1,5 año catalán / 1,5 año
Informante 9	24	6	5,5	inglés / 9 años portugués / 1,5 año
Informante 10	22	6	5,5	inglés / 8 años alemán / 3 años portugués / 1,5 año catalán / 1,5 año
Informante 11	24	6	5,5	inglés / 17 años italiano / 3 años francés / 3 años portugués 2 años
Informante 12	21	6	8,5 intercambios en el País Vasco (4 semanas en total)	alemán / 14 años portugués / 1,5 año
Informante 13	21	6	8,5	inglés / 13 años catalán 0,5 año
Informante 14	21	6	6,5 2 meses de prácticas en España	inglés portugués / 1,5 año
Informante 15	21	6	5,5 cursos de ELE en Salamanca (3 meses en total)	inglés portugués / 1,5 año
Informante 16	25	6	7,5	inglés / 15 años
Informante 17	23	6	7	inglés / 16 años portugués / 1,5 año

Tabla 21. Informantes del GNN₁₁

La muestra recogida suma un total de 192 estudiantes polacos de entre 16 y 25 años de edad, divididos en 11 grupos. Los test se han realizado en los grupos reales e intactos, tal y como están divididos y establecidos por los centros escolares, por lo que los resultados obtenidos no se consideran manipulados. Por otro lado, resulta indispensable mencionar que prácticamente en cada grupo hay diferentes profesores que imparten las clases por lo que con el presente estudio se esperan obtener resultados fidedignos y reales.

Las pruebas se han llevado a cabo en diferentes niveles: A1/A2, B1/B2 y C1/C2 según el MCER y el PCIC: seis de los grupos analizados corresponden al nivel A1/A2; tres al nivel

B1/B2; y dos al nivel C1/C2. Todos los grupos -independientemente de la edad y de la etapa educativa- han hecho los mismos test de los respectivos niveles. En la siguiente tabla se recogen a modo de síntesis los grupos que han participado en la investigación:

	Nivel de estudios	Curso	Centro	Nivel de español	Número de participantes
GNN₁	<i>Liceum</i>	2°	<i>Liceum VI</i>	A1/A2	21
GNN₂	<i>Liceum</i>	3°	<i>Liceum VI</i>	A1/A2	18
GNN₃	<i>Liceum</i>	2°	<i>Liceum XVII</i>	A1/A2	13
GNN₄	<i>Liceum</i>	3°	<i>Liceum XVII</i>	A1/A2	11
GNN₅	<i>Gimnazjum</i>	3° (SB)	<i>Gimnazjum XXVI</i>	A1/A2	18
GNN₆	<i>Liceum</i>	1° (SB)	<i>Liceum XVII</i>	B1/B2	28
GNN₇	<i>Liceum</i>	2° (SB)	<i>Liceum XVII</i>	B1/B2	18
GNN₈	<i>Liceum</i>	3° (SB)	<i>Liceum XVII</i>	C1/C2	11
GNN₉	Universidad	1°	UAM	A1/A2	17
GNN₁₀	Universidad	2°	UAM	B1/B2	20
GNN₁₁	Universidad	3°	UAM	C1/C2	17
TOTAL					192

Tabla 22. Distribución de los grupos que han participado en la investigación

En resumen, la investigación realizada es un estudio multicéntrico sincrónico, llevado a cabo con once grupos de cuatro centros educativos y niveles de ELE variados con el fin de obtener datos fidedignos sobre el nivel de dominio del artículo en español.

5.2.3 Variables

En un estudio de contraste es fundamental analizar la relación entre las variables dependientes e independientes. En esta investigación se han seleccionado y analizado las siguientes variables: la edad (Z), el número de horas de clases de ELE cursadas (X), el nivel de español según el MCER (T) y el tipo de actividad (producción escrita inconsciente y comprensión escrita consciente) (V). Dichas variables constituyen variables independientes y el objetivo es medir si éstas influyen o no, desde el punto de vista de significatividad estadística, en la variable dependiente (Y) que, en nuestro estudio, es el número de aciertos.

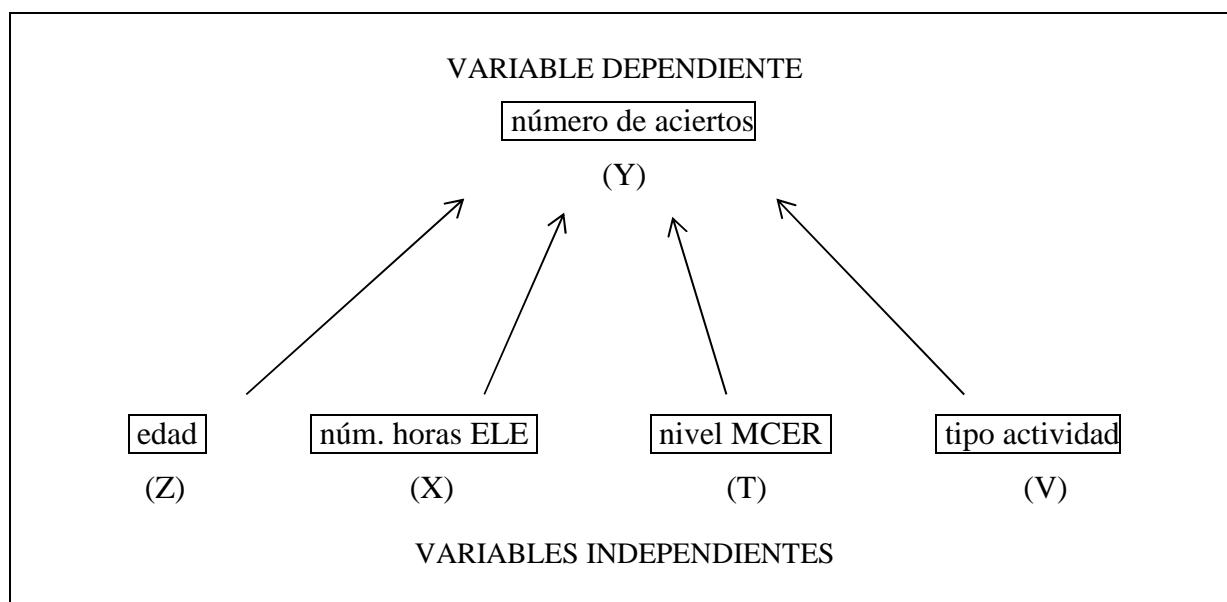


Ilustración 3. Esquema de la relación entre las variables

En este estudio correlacional se analiza la influencia de las variables en los resultados obtenidos. Dado que la prueba consta de dos partes -correspondientes a dos tipos de actividad: una consciente y otra inconsciente-, se han realizado dos pruebas de significación estadística para las variables de la edad y del número de horas en función del tipo de actividad realizada. En cuanto a la variable del nivel de la lengua, se han analizado las pruebas de expresión escrita, puesto que los test de comprensión ya presentan diferentes formatos en función del nivel. Con respecto a la variable del tipo de actividad, se ha realizado una única prueba de expresión escrita para todos los alumnos y tres pruebas de comprensión adaptadas a los niveles del MCER. Por tanto, se han llevado a cabo tres pruebas estadísticas para comprobar si existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos según el tipo de actividad para los tres niveles de referencia de la lengua. Con el fin de estudiar la variable del tipo de actividad se ha realizado una prueba no paramétrica, puesto que se trata de una variable cualitativa y no cuantitativa.

Las producciones analizadas no representan a un número homogéneo de alumnos, sin embargo, consideramos que no se trata de un factor determinante ni influyente en los resultados del presente estudio. Debido al elevado número de informantes pertenecientes a diferentes centros y niveles de dominio de la lengua, se espera presentar un panorama lo suficientemente amplio del dominio del artículo por parte de los alumnos de ELE polacos en pos de unas conclusiones significativas del estudio realizado.

5.2.4 *Diseño de las pruebas y el tratamiento experimental*

En todos los grupos la prueba se ha llevado a cabo en los 45 minutos que corresponden a una hora lectiva en la educación secundaria polaca. Como se ha mencionado anteriormente, en la universidad las clases constan de dos horas lectivas -es decir, de 90 minutos- por lo que la prueba ocupó la mitad de una clase con el fin de mantener la misma extensión temporal de las pruebas en todos los grupos.

En primer lugar, antes de comenzar la prueba, los alumnos han rellenado el cuestionario personal que posteriormente ha servido para corroborar la homogeneidad de la muestra. La primera parte de la prueba corresponde a la expresión escrita en forma de redacción; y la segunda a la comprensión escrita en forma de texto con espacios para completar. La secuenciación de las pruebas se ha mantenido para evitar dar pautas de cuál era el propósito del estudio y que, por ende, las producciones escritas fueran lo más libres y espontáneas posibles. De este modo, los alumnos han redactado el texto inicial sin tomar conciencia del uso del artículo; mientras que con el test centrado únicamente en el artículo, han tenido que reflexionar, juzgar y tomar decisiones con respecto al uso o la ausencia del artículo en un determinado contexto.

Todas las pruebas se han realizado bajo la supervisión de la investigadora que ha estado presente durante el proceso con el objetivo de explicar las pautas para su correcta cumplimentación y de aclarar cualquier duda que pudiera surgir.

5.2.4.1 *Prueba de expresión escrita*

La primera parte de la prueba consiste en redactar “Las mejores vacaciones de mi vida”. Se ha tratado de seleccionar un tema amplio, general y de temática bastante simple, para no limitar la extensión de la redacción ni el vocabulario o el nivel de conocimiento gramatical de los alumnos. No se ha determinado la extensión mínima ni máxima de palabras. Se les ha explicado que era posible enfocar el tema de manera “libre”, es decir, era posible escribir tanto sobre las vacaciones de verano como sobre las de invierno, pudiendo igualmente ahondar en cualquier otro aspecto relacionado con el tema propuesto como, por ejemplo, la rutina de sus vacaciones, las actividades, describir los lugares, etc. Además, también se aclaró que el objetivo no era el de evaluar la creatividad ni los aspectos literarios de sus redacciones, con el fin de no limitar de ningún modo el tema de la redacción. Igualmente, por la temática que abarca, se pudo proponer el mismo tema en todos los niveles logrando el mismo tipo de

redacción en todas las muestras. Para esta primera tarea los alumnos dispusieron de 20 minutos.

5.2.4.2 Prueba de comprensión escrita

Tras recoger los trabajos escritos, a los alumnos se les entregaron los test elaborados en función de los tres niveles de dominio de la lengua distinguidos por el MCER. El test consta de una historia con huecos en los que se debe decidir si procede el uso de algún tipo de artículo. Se ha optado por este formato para evaluar el dominio de un tipo de artículo en particular dentro de un contexto que lo determina. Los tres textos tratan de historias creadas con este propósito y que no presentan ninguna complicación desde el punto de vista semántico y/o sintáctico, de modo que el uso del artículo es el único elemento al que prestar atención.

Asimismo, los estudiantes han tenido que completar los espacios con las diferentes formas del artículo español: *Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas, lo*; así como con las formas contractas *al* y *del* en caso necesario. Como parte de las instrucciones iniciales se aclaró que en caso de considerar que no era necesario ningún artículo (aparecía grupo escueto), se debía mostrar mediante el símbolo “Ø” ó “–”; mientras que en el caso de no saber qué poner, el espacio debía quedar en blanco (para ser clasificado posteriormente como falta de respuesta). Para esta segunda tarea los informantes dispusieron de 20 minutos. A continuación se detallan los diferentes usos del artículo en los test de los tres niveles de referencia junto con la forma de clasificación.

5.2.4.2.1 Test A1/A2

A continuación se presentan dos tablas con la clasificación de los diferentes usos del artículo correspondientes al nivel A1/A2. En la primera se detallan las respuestas correctas del test especificando el uso o el valor del artículo correspondiente (relación con las tablas 2. *Artículo determinado*, 3. *Artículo indeterminado*, 4. *Grupo escueto*). La segunda engloba dichos usos por contextos en los que éstos aparecen (relación con la tabla 5. *Usos compatibles e incompatibles del artículo en español*).

A1/A2

Núm. hueco	Resp. correctas	Uso del artículo
1	Ø	ESC 1: clasificación; designación de tipos o clases de entidad
2	una	INDET 3: artículo de primera mención; introducción de referentes nuevos
3	Ø	ESC 23: nombres propios (topónimos) sin artículo + DET 19: Incompatibilidad general con nombres propios
4	Ø	ESC 23: nombres propios (topónimos) sin artículo + DET 19: Incompatibilidad general con nombres propios
5	la	DET 4: concepto de definitud; segunda mención + DET 9: uso anafórico con correferencia
6	Ø	ESC 6: descripción de estereotipos o costumbres sociales (con el verbo <i>tener</i>) + ESC 1: clasificación; designación de tipos o clases de entidad
7	una	INDET 3: artículo de primera mención; introducción de referentes nuevos
8	la	DET 4: concepto de definitud; segunda mención + DET 9: uso anafórico con correferencia
9	Ø	ESC 1: clasificación; designación de tipos o clases de entidad + DET 32: incompatibilidad con el verbo <i>saber</i>
10	las	DET 21: empleo del artículo con predicados de afección (plural de clase)
11	una	INDET 10: uso evaluativo o enfático
12	al	DET 7: situaciones estereotipadas o comunes de una sociedad o cultura; actividades de ocio. + DET 3: Contracción <i>al</i>
13	los	DET 10: uso déictico (temporal); significado de todos los lunes
14	el	DET 10: uso déictico (temporal); significado del martes próximo
15	un	INDET 10: usos evaluativos o enfáticos
16	la	DET 12: usos no anafóricos basados en diversas clases de conocimientos
17	la	DET 14: valor posesivo. Posesión inalienable
18	Ø / unos	INDET 24: contextos presentativos o existenciales con los verbos como <i>haber</i> + ESC 8: compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal (nombres contables en plural)
19	Ø	ESC 8: compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal (nombres no contables en singular)
20	la	DET 5: concepto de unicidad (entidad única) + INDET 20: incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas.
21	Ø	ESC 1: clasificación; designación de tipos o clases de entidad
22	el	DET 8: sustantivación (elipsis nominal) (artículo + adjetivo)

23	del	DET 5: concepto de unicidad (única entidad relevante en el contexto) + DET 3: contracción <i>del</i>
24	la	DET 5: concepto de unicidad (única entidad relevante en el contexto) + DET 31: compatibilidad con el verbo <i>estar</i>
25	Ø	ESC 22: vocativos + ESC 23: nombres propios (antropónimos) sin artículo + DET 19: incompatibilidad con nombres en vocativo
26	el	DET 10: uso déictico (espacial)
27	el	DET 19: uso obligatorio en menciones en la tercera persona
28	Ø / un	ESC 10: grupo escueto con sustantivos no contables (continuos) en singular que indican sustancias o materias
29	un	INDET 24: contextos presentativos o existenciales con los verbos como <i>haber</i>
30	el	DET 4: concepto de definitud; segunda mención
31	la	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto
32	el	DET 19: uso obligatorio en menciones en la tercera persona
33	Ø	ESC 23: nombres propios (topónimos) sin artículo + DET 19: Incompatibilidad general con nombres propios
34	una	INDET 10: uso evaluativo o enfático
35	los	DET 20: primera posición dentro del SN excepto si aparece con el cuantificador todo/a/os/as que lo precede
36	la / una	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto
37	el	DET 10: uso déictico (temporal)
38	la	DET 5: Concepto de unicidad (entidad única); superlativo
39	los	DET 20: primera posición dentro del SN excepto si aparece con el cuantificador todo/a/os/as que lo precede
40	la	DET 5: Concepto de unicidad (entidad única); superlativo
41	el	DET 10: uso déictico (temporal); el jueves que viene

Tabla 23. Usos del artículo en el test A1/A2

A1/A2	
Número de hueco	Contexto de uso
35, 39	contexto genérico
5, 8, 10, 16, 30	concepto de definitud / indefinitud
17, 20, 23, 24, 31, 36, 38, 40	concepto de unicidad
	usos anafóricos
2, 7, 18, 19, 29	introducción de entidades nuevas / artículo con verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>
22	sustantivación / elipsis nominal
13, 14, 26, 37, 41	usos deícticos
11, 15, 34	usos evaluativos o enfáticos
6, 12	situaciones estereotipadas
	usos endofóricos
	designación de una subclase
3, 4, 25, 27, 32, 33	nombres propios
	recategorización
1, 9, 21, 28	clasificación
	instrumento y modo
	artículo <i>lo</i>

Tabla 24. Clasificación de usos del artículo en el test A1/A2

5.2.4.2.2 Test B1/B2

Analógicamente al apartado anterior, a continuación se presentan dos tablas con la clasificación de los diferentes usos del artículo relativos al nivel B1/B2.

B1/B2

Núm. hueco	Resp. correctas	Uso del artículo
1	los	DET 19: compatibilidad con apellidos para designar pertenencia a una familia o para indicar la totalidad de sus miembros
2	Ø	ESC 23: nombres propios (antropónimos) sin artículo
3	un	INDET 10: uso evaluativo o enfático
4	Ø	ESC 2: adverbio de manera, modo de hacer algo instrumento (no alude a una entidad concreta)
5	el / un	DET 6: interpretación genérica (en singular denota la generalidad de los individuos de una clase) + INDET 28: sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal.
6	el / un	DET 6: interpretación genérica (en singular denota la generalidad de los individuos de una clase) + INDET 28: sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal.
7	un	INDET 10: Usos evaluativos o enfáticos
8	al / un	DET 4: concepto de definitud + INDET 5: un elemento, representante de la clase + DET 3: Contracción <i>al</i>
9	un	INDET 10: usos evaluativos o enfáticos: el artículo introduce el sustantivo que funciona como atributo con valor enfático o nombre metafórico; modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo
10	un	INDET 10: usos evaluativos o enfáticos: modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo; funciona como rema
11	lo	DET 15: artículo neutro <i>lo</i> referencial (valor sustantivador: lo con adjetivo, con preposición de)
12	la	DET 29: compatibilidad con las construcciones partitivas con la preposición de que designan la parte de un todo que es conocido
13	un	DET 29: incompatibilidad con las construcciones pseudopartitivas por no ser definido el grupo
14	Ø	ESC 21: grupo escueto en construcciones pseudopartitivas
15	Ø	ESC 5: uso metalingüístico con sustantivos comunes que designan nombres de palabras
16	Ø	ESC 23: nombres propios (topónimos) sin artículo + DET 19: incompatibilidad general con nombres propios
17	los	DET 19: compatibilidad con topónimos con artículo obligatorio y con los topónimos con artículo opcional
18	el	DET 19: compatibilidad con topónimos con artículo obligatorio y con los topónimos con artículo opcional
19	la	DET 19: compatibilidad con topónimos con artículo obligatorio y con los topónimos con artículo opcional
20	la	DET 19: compatibilidad con topónimos con artículo obligatorio y con los topónimos con artículo opcional

21	Ø	ESC 1: clasificación. Interpretación inespecífica, designación de tipos o clases de entidad (no hay un referente concreto)
22	la	DET 4: concepto de definitud
23	los	DET 11: usos anafóricos asociativos
24	Ø	ESC 4: valor clasificador
25	Ø	ESC 4: valor clasificador
26	los	DET 6: interpretación genérica (artículo en plural hace referencia a todos los individuos de un grupo)
27	las / Ø	DET 5: concepto de unicidad; superlativos / ESC 1: clasificación
28	lo	DET 15: <i>lo</i> en construcciones de superlativo o en construcciones comparativas
29	Ø	ESC 22: vocativos
30	Ø	ESC 8: compatibilidad general con el verbo haber impersonal (nombres contables en plural, nombres no contables en singular)
31	al / un	DET 6: interpretación genérica; artículo en singular denota la generalidad de los individuos de una clase + INDET 11: interpretación genérica (referencia a un elemento “ejemplo” de la clase) ; DET 3: Contracción <i>al</i>
32	el	DET 5: concepto de unicidad (entidades únicas)
33	el	DET 4: concepto de definitud
34	el	DET 5: concepto de unicidad; superlativo
35	el	DET 13: usos endofóricos
36	Ø / un	ESC 10: grupo escueto con sustantivos no contables (continuos) en singular que indican sustancias o materias
37	la	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto
38	del	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto
39	la	DET 4: identificabilidad (relación con el uso deíctico) + DET 10: uso deíctico espacial
40	la	DET 4: identificabilidad (relación con el uso deíctico) + DET 10: uso deíctico espacial
41	uno	INDET 7: valor sustantivador: delante de proposición relativa con verbo conjugado
42	una	INDET 5: una parte de la entidad que no es parte única
43	el	DET 9: Usos anafóricos (segunda mención, sin correferencia)

Tabla 25. Usos del artículo en el test B1/B2

B1/B2	
5, 6, 26, 31	contexto genérico
8, 12, 13, 22, 33	concepto de definitud / indefinitud
27, 32, 34, 37, 38	concepto de unicidad
23, 43	usos anafóricos
30	introducción de entidades nuevas / artículo con verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>
41	sustantivación / elipsis nominal
39, 40	usos deícticos
3, 7, 9, 10	usos evaluativos o enfáticos
	situaciones estereotipadas
35	usos endofóricos
42	designación de una subclase
1, 2, 16, 17, 18, 19, 20, 29	nombres propios
	recategorización
14, 15, 21, 24, 25, 36	clasificación
4	instrumento y modo
11, 28	artículo <i>lo</i>

Tabla 26. Clasificación de usos del artículo en el test B1/B2

5.2.4.2.3 Test C1/C2

Analógicamente al apartado anterior, a continuación se presentan dos tablas con la clasificación de los diferentes usos del artículo relativos al nivel C1/C2.

C1/C2

Núm. hueco	Resp. correctas	Uso del artículo
1	una	INDET 10: uso evaluativo o enfático + INDET 3: introducción de entidades (referentes) nuevas, no consabidas; artículo de primera mención
2	el	DET 19: topónimos con artículo: valor contrastivo o diferenciador
3	el	DET 30: compatibilidad con las construcciones con objeto directo, superlativos y SSNN con modificadores restrictivos donde los sintagmas introducen información no necesariamente nueva en sentido estricto, sino que resulta nueva para el oyente, es decir, no es información compartida
4	la	DET 30: artículo determinado con verbo <i>haber</i> ; compatibilidad con superlativos
5	el	DET 26: compatibilidad con los complementos, sobre todo con los apositivos
6	un	INDET 10: usos evaluativos o enfáticos: el artículo introduce el sustantivo que funciona como atributo con valor enfático o nombre metafórico
7	lo	DET 18: modo de hacer algo de un país o de otra cultura <i>a lo + adjetivo / sustantivo</i>
8	un	INDET 6: designación de una subclase (con un nombre no contable en un contexto genérico) + INDET 11: interpretación genérica (referencia a un elemento “ejemplo” de la clase)
9	los	DET 6: interpretación genérica (artículo en plural hace referencia a todos los individuos de un grupo)
10	Ø	ESC 4: valor clasificador
11	Ø	ESC 4: valor clasificador
12	un	INDET 10: usos evaluativos o enfáticos; modificación del grupo nominal por un complemento cualitativo; funciona como rema
13	un	INDET 14: recategorización: del nombre propio al nombre común (características referenciales)
14	los	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto
15	el / un	DET 13: usos endofóricos / INDET 3: introducción de entidades (referentes) nuevas, no consabidas; artículo de primera mención
16	el	DET 5: concepto de unicidad; superlativo
17	un	INDET 12: relación anafórica, seguido de modificadores restrictivos
18	Ø	ESC 18: grupo escueto como complemento predicativo, con verbos como nombrar, declarar

19	Ø	ESC 20: grupo escueto en general en posición de complemento directo pospuesto: compatibilidad en posición de complemento directo antepuesto al verbo (con una pronunciación de enfática; focalización)
20	Ø	ESC 20: grupo escueto en general en posición de complemento directo pospuesto: compatibilidad en posición de complemento directo antepuesto al verbo (con una pronunciación de enfática; focalización)
21	unos	INDET 8: valor de aproximación (artículo indefinido en plural)
22	Ø	ESC 23: nombres propios (topónimos) sin artículo + DET 19: Incompatibilidad general con nombres propios
23	una / Ø	INDET 4: indefinitud / ESC 1: Designación de tipos o clases de entidad
24	lo	DET 15: <i>lo</i> referencial: El neutro <i>lo</i> con adverbios con complementos
25	del	DET 8: sustantivación (elipsis nominal): artículo + oración de relativo; artículo + preposición + adverbio/sustantivo + DET 3: Contracción <i>del</i>
26	el	DET 8: sustantivación (elipsis nominal): artículo + oración de relativo; artículo + preposición + adverbio/sustantivo
27	al	DET 8: sustantivación (elipsis nominal): artículo + oración de relativo; artículo + preposición + adverbio/sustantivo + DET 3: Contracción <i>al</i>
28	un / el	DET 4: concepto de definitud / INDET 4: indefinitud
29	una	INDET 15: valor cuantitativo (recategorización del nombre no contable en contable (recategorización por elisión del nombre); incompatibilidad general con nombres no contables)
30	una / Ø	INDET 15: valor cuantitativo (recategorización del nombre no contable en contable (recategorización por elisión del nombre); incompatibilidad general con nombres no contables)
31	Ø / un	ESC 10: grupo escueto con sustantivos no contables (continuos) en singular que indican sustancias o materias + INDET 15: valor cuantitativo (recategorización del nombre no contable en contable (recategorización por elisión del nombre)
32	el / Ø	DET 8: sustantivación (elipsis nominal): artículo + infinitivo (el hecho de...) / ESC
33	lo	DET 16: artículo neutro <i>lo</i> enfático
34	un	INDET 10: uso evaluativo o enfático
35	el	DET 5: concepto de unicidad; superlativo
36	lo	DET 15: <i>lo</i> en construcciones de superlativo o en construcciones comparativas
37	los	ESC 17: grupo escueto en sintagmas preposicionales encabezados por la preposición “de”: cuando tienen el papel semántico de “paciente” o “tema” aparecen sin artículo, cuando tienen el papel de “agente” o “experimentante” aparece el artículo determinado
38	Ø	ESC 8: compatibilidad general con el verbo haber impersonal (nombres contables en plural, nombres no contables en

		singular)
39	Ø	ESC 2: adverbio de manera, modo de hacer algo, instrumento (no alude a una entidad concreta); precedidos de la preposición en para expresar medio o modo. <i>ir en Ø tren [medio] / ir en el tren [localización]</i>
40	el	ESC 2: adverbio de manera, modo de hacer algo, instrumento (no alude a una entidad concreta); precedidos de la preposición en para expresar medio o modo. <i>ir en Ø tren [medio] / ir en el tren [localización]</i>
41	al	DET 5: concepto de unicidad; única entidad relevante en el contexto; DET 3: Contracción <i>al</i>
42	la	DET 36: valor enfático (no tiene valor anafórico) con proposición relativa

Tabla 27. Usos del artículo en el test C1/C2

C1/C2	
8, 9, 37	contexto genérico
21, 23, 28	concepto de definitud / indefinitud
14, 16, 35, 41	concepto de unicidad
17	usos anafóricos
3, 4, 38	introducción de entidades nuevas / artículo con verbos <i>haber</i> y <i>estar</i>
5, 25, 26, 27, 32	sustantivación / elipsis nominal
	usos deícticos
1, 6, 12, 19, 20, 34, 42	usos evaluativos o enfáticos
	situaciones estereotipadas
15	usos endofóricos
	designación de una subclase
2, 22	nombres propios

13, 29, 30, 31	recategorización
10, 11, 18	clasificación
39, 40	instrumento y modo
7, 24, 33, 36	artículo <i>lo</i>

Tabla 28. Clasificación de usos del artículo en el test C1/C2

5.2.4.3 Análisis de datos

Para poder llevar a cabo el AE y habiendo realizado las pruebas de significación estadística, se han clasificado todos los usos -correctos y erróneos- del artículo, tanto en las redacciones como en los textos a completar. Para ello, se ha optado por marcar los aciertos y errores en diferentes colores, según los criterios de clasificación para el artículo determinado, el indeterminado y el grupo escueto:

- a) aciertos en color **amarillo**;
- b) errores de omisión en color **verde**;
- c) errores de adición en color **azul claro**;
- d) errores de elección en color **violeta**;
- e) errores de género y/o número en color **gris**;
- f) errores en la forma contracta en color **rojo**.

Es necesario aclarar que el presente estudio no está enfocado a catalogar los errores de género, número y/o los errores de la forma contracta del artículo, por lo que las marcas gris y roja se han considerado como marcas “secundarias”. Esto es, si un alumno ha escogido el tipo de artículo correcto (determinado, indeterminado o falta de artículo) pero se ha equivocado en el género, el número y/o no ha utilizado la forma contracta (*a+el > al* ó *de+el > del*), se ha marcado el error en color gris o rojo respectivamente, pero se ha clasificado como acierto, ya que la selección del artículo ha sido la correcta. Asimismo, en caso de que un alumno haya cometido un error de elección o de adición además de un error de género, número y/o de forma contracta, únicamente se ha marcado el error relativo al uso y se han omitido los errores “secundarios” por no ser relevantes para el presente estudio.

Por lo que respecta a las redacciones, han surgido dificultades a la hora de clasificar el error tal y como se observa en los siguientes casos:

Informante 17 del GNN₇:

(...) Nuestro hotel fue muy bonito y moderno y, que era muy importante para mi, tenía **la piscina. (...)*

En este caso se podría clasificar el uso del artículo determinado de dos formas: como error de adición o como error de elección (tenía **la/la** piscina), puesto que lo correcto sería decir *el hotel tenía Ø piscina* ó *el hotel tenía **una** piscina*.

Informante 8 del GNN₁₀:

(...) Visitamos los lugares más conocidos y vimos **los monumentos preciosos. (...)*

Al igual que en el ejemplo anterior, se podría clasificar el uso del artículo determinado de dos formas: como error de adición o como error de elección (vimos **los/los** monumentos preciosos), ya que lo correcto sería decir *vimos Ø monumentos preciosos* ó *vimos **unos** monumentos preciosos*.

Informante 9 del GNN₅:

(...) Fue en el seazoo, donde fueron **unos pescados colores, tiburones, rayas. (...)*

En este caso, aunque la combinación del verbo *ser* con el artículo indeterminado podría ser correcta, se ha clasificado como erróneo (fueron **unos** pescados colores), puesto que el contexto requiere la forma *había Ø peces de colores*.

En caso del sustantivo *casa* se ha marcado como acierto tanto el uso del artículo determinado (uso generalizado en Hispanoamérica), como con el grupo escueto:

*(...) Los vacaciones paso en **la** casa de mis abuelos. (...)* (Informante 5 del GNN₁)

*(...) Dormimos todos en **Ø** casa de mi abuelita, que vive en Kołobrzeg. (...)* (Informante 11 GNN₅)

5.2.4.4 Transferencia de la LM

La LM desempeña un papel importante en el aprendizaje de una LE/L2. En las redacciones se han observado estructuras que a pesar de no ser incorrectas desde el punto de vista gramatical, resultan poco naturales. Cabe destacar que en todos los casos el sustituto perfecto sería el artículo que por interferencias con su LM los polacos tienden a omitir⁴⁰.

- a) abundancia de los posesivos:

*Eran **mis** mejores cumpleaños en **mi** vida. (...)*

*Durante **mis** vacaciones, **mi** hermana vía la tele y aburría en casa. (...)*

*Llegué ahí, porque desde **mis** años menores me interesaba este país, su cultura (...)*

- b) abundancia de los pronombres demostrativos:

*Durante **esa** semana visitamos muchos lugares, por ejemplo el Palacio Real (...)*

⁴⁰ Los ejemplos que se presentan a continuación son fragmentos seleccionados de la tarea de expresión escrita; en este apartado interesan las palabras marcadas en negrita, es decir, no se destacan aquí otros tipos de errores cometidos.

*Las vistas eran increíbles del tren, y despues cuando caminamos por **estos** campos y claro que las ciudades también, no se puede contar, se puede ver. (...)*

*Solo por eso que había conocido mi nueva amiga, porque resto de **estas** vacaciones quedaba en casa con mi hermanos pequeños (...)*

c) abundancia de modificadores indefinidos:

*Compramos **algunos** recuerdos y regalos para nuestras familias, aunque eran bastante caros. (...)*

*Además estuvimos en **algunos** museos y teatros. (...)*

*Todos los días cerca de un hotel en un teatro había **algunos** conciertos, concursos, espectaculos. (...)*

*Mis mejores vacaciones fue hace **algunos** años. (...)*

5.2.5 Reflexión sobre la enseñanza del artículo

Se ha hecho una breve encuesta destinada a los profesores que imparten clases en los grupos analizados sobre cómo tratan el artículo en las clases de ELE. En prácticamente todos los grupos, los alumnos no han recibido una instrucción explícita sobre el artículo en español. Prácticamente ningún profesor ha dado clases enfocadas a este determinante, sino que en la mayoría de los casos la problemática se explica de forma parcial e implícita junto con la explicación de otras estructuras léxico-gramaticales, como por ejemplo el uso de los verbos *estar* y *haber*, *gustar*, nombres propios (antropónimos, topónimos), vocabulario relacionado con los miembros de la familia, partes del cuerpo, etc. En algunas ocasiones, en el tercer curso del instituto bilingüe, antes del examen de selectividad, sí se dedican algunas horas para repasar y resumir las diferentes construcciones con el artículo determinado, el indeterminado y el grupo escueto, pero no de forma pormenorizada. Asimismo, en el tercer curso de Filología Hispánica se analiza el uso del artículo desde el punto de vista contrastivo polaco – español. No obstante, aparte de estas dos excepciones, el artículo es un elemento del que los alumnos prácticamente no tienen conciencia, puesto que nunca han reflexionado sobre su naturaleza.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se analizan los resultados del AE de los datos obtenidos de forma descriptiva e inferencial. Se presentan las tendencias centrales de los grupos estudiados, es decir, las medias, así como las medidas de dispersión (desviación típica).

En la presente investigación se estudia si las cuatro variables analizadas, es decir, la edad, el número de horas de ELE cursadas, el nivel de la lengua según el MCER y el tipo de actividad (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente) mantienen relación o no con los resultados recogidos (número de aciertos). Para comprobarlo, se han formulado preguntas e hipótesis de investigación (descritas en el apartado 5.1) y a través de las pruebas de significación estadística se intentará verificar si la variabilidad observada se debe a la influencia de las variables independientes consideradas, o por el contrario, ésta es aleatoria.

La hipótesis nula (H_0) es la hipótesis aceptada de forma provisional que se refuta o corrobora mediante las pruebas de contrastación empírica, mientras que la hipótesis alternativa (H_a) constituye la hipótesis inversa o sustitutiva de H_0 ; es decir, la H_a se acepta cuando la H_0 se rechaza, y viceversa. Las hipótesis H_0 y H_a son exhaustivas y mutuamente excluyentes: la H_a sostiene que existe alguna relación entre las variables, mientras que la H_0 mantiene que no hay ninguna influencia.

Las hipótesis formuladas respecto de las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

H_a : El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

2. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

H_a : El número de aciertos en la tarea de comprensión escrita será mayor en los participantes mayores, por tanto, la edad constituye un factor influyente.

3. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

4. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de comprensión escrita en los participantes que han cursado más horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente.

5. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del nivel de la lengua del MCER? Es decir, ¿existe alguna correlación entre el nivel del MCER y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Ha: El número de aciertos será mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que tienen nivel del MCER superior, por tanto, el nivel de la lengua del MCER constituye un factor influyente.

6. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español dependiente del tipo de actividad realizada (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente)? Es decir, ¿existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos en el uso del artículo español según el tipo de actividad?

Ha: El número de aciertos será mayor en la actividad de producción inconsciente, por tanto, el tipo de actividad (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente) constituye un factor influyente.

Para llevar a cabo una prueba de contraste estadístico, es necesario cuantificar *a priori* el riesgo que estamos dispuestos a asumir de cometer un error de tipo I, es decir, rechazar la H_0 cuando esta pudiera ser cierta. Para ello, fijamos el nivel de significación (α) en 0,05; por lo que se entiende que la probabilidad de rechazar erróneamente la H_0 constituye el 5%. A la hora de analizar los resultados de las pruebas, el p-valor obtenido representa la probabilidad

de cometer un error de tipo I concretamente en dicha prueba. Por lo tanto, siempre que el p-valor sea menor que el nivel de significación α ($p < 0,05$), se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Por el contrario, si el p-valor es mayor de 0,05 ($p > 0,05$), se acepta la H_0 , lo que significa que no se encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre las variables y que, por tanto, no podemos afirmar con seguridad que las correlaciones observadas no se deban al azar.

En los apartados posteriores se presentan las medias de aciertos y errores junto con la desviación típica, tanto de la tarea de expresión escrita, como de comprensión escrita (test para completar). En primer lugar se presentan los datos obtenidos de cada grupo por separado para después presentar una comparación conjunta de los once grupos analizados. A continuación, se muestran los aciertos y los errores de los diferentes usos del artículo español en los tres niveles de referencia según el MCER. Con el fin de comprobar las hipótesis de este trabajo se han hecho las siguientes pruebas:

- a) Prueba de Shapiro-Wilk: se utiliza previamente a las pruebas de contraste para comprobar si los datos analizados se corresponden a una distribución normal.
- b) Prueba de correlación de Pearson: se utiliza para comprobar si existe una correlación lineal entre dos variables. Si el obtenido coeficiente de correlación es igual a 1, significa que existe una correlación positiva perfecta, es decir, cuando una variable aumenta la otra también lo hace en proporción constante. En caso de que el coeficiente sea igual a 0, se entiende que no existe una relación lineal. Por el contrario, si el coeficiente es igual a -1, se observa una correlación negativa perfecta, es decir, la relación es inversa: cuando una variable aumenta, la otra disminuye en proporción constante. Este test se usa cuando los datos analizados corresponden a una distribución normal. En el presente estudio se ha utilizado esta prueba para analizar las variables de la edad y el número de horas de ELE.
- c) Prueba de correlación de Spearman: se usa cuando la normalidad de los datos no se cumple, y por tanto, no se puede aplicar el test de correlación de Pearson.
- d) Prueba de Kruskal-Wallis: se trata una prueba no paramétrica y se ha utilizado para comprobar si la variable del nivel de la lengua según el MCER (en la tarea de expresión escrita) tiene una correlación significativa con los resultados obtenidos. Se usa cuando la normalidad de los datos no se cumple.

- e) Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon: se trata de una prueba no paramétrica para analizar si una variable cualitativa (en nuestro caso, el tipo de actividad) influye de manera significativa en los resultados obtenidos. Se usa cuando no se observa normalidad de las muestras.

Para llevar a cabo las pruebas estadísticas se ha utilizado la herramienta estadística XLSTAT 2016 y el programa SPSS Statistics 24.

6.1 Resultados de los grupos de informantes

A continuación se presentan los resultados de aciertos y errores de los trabajos de los once grupos de informantes que han participado en la investigación⁴¹. Los datos se han recogido en las dos tareas descritas previamente en el apartado 5.2.4 *Diseño de las pruebas y el tratamiento experimental*: la primera, de expresión escrita inconsciente, puesto que los alumnos no sabían cuál era el objetivo de la actividad; y la segunda, de comprensión escrita consciente que consistió en rellenar los huecos con el artículo español. Es importante recordar que la segunda prueba, el test, se ha adaptado a los tres niveles de referencia de la lengua: A1/A2, B1/B2, C1/C2.

Los datos recogidos en las tablas, tanto los de expresión como de comprensión escrita, resultan de los porcentajes de los diferentes tipos de aciertos y errores por número total de los usos del artículo de cada participante en particular. Las cifras finales que se presentan corresponden a la media total del grupo con respecto a estos usos con el fin de presentar la tendencia general. Cabe subrayar que en la expresión escrita, siendo una actividad libre de redacción, aparece un número no homogéneo de los usos del artículo en español. Por el contrario, en la actividad de compleción del test, el número de huecos que corresponden a los usos del artículo es homogéneo para todos los informantes, puesto que en cada nivel se ha completado el mismo test.

Con el fin de reservar espacio en las tablas y para visualizar mejor los datos, se ha optado por utilizar la denominación “EL” para referirse a aciertos y errores del artículo determinado en sus respectivos géneros y números, analógicamente se utiliza “UN” para el artículo indeterminado, y el símbolo “Ø” para el grupo escueto.

⁴¹ Todos los resultados detallados de cada uno de los participantes de todos los grupos analizados se pueden consultar en los Anexos V y VI al presente trabajo.

6.1.1 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁ son los siguientes:

GNN ₁ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=21								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
30,94%	4,52%	41,65%	13,77%	2,15%	4,28%	0,00%	2,06%	0,63%
<i>Desviaciones típicas</i>								
11,30	7,30	19,90	10,04	3,52	5,65	0,00	3,37	2,91

Tabla 29. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del grupo escueto y del artículo determinado, con 41,65% y 30,94% respectivamente; mientras que en caso de los errores prevalecen los de la omisión del artículo determinado (13,77%). Se observa un porcentaje bajo de los aciertos y los errores del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que el uso del artículo indeterminado en las redacciones del grupo GNN₁, en comparación con el determinado y el grupo escueto, es muy limitado (véase Anexo V).

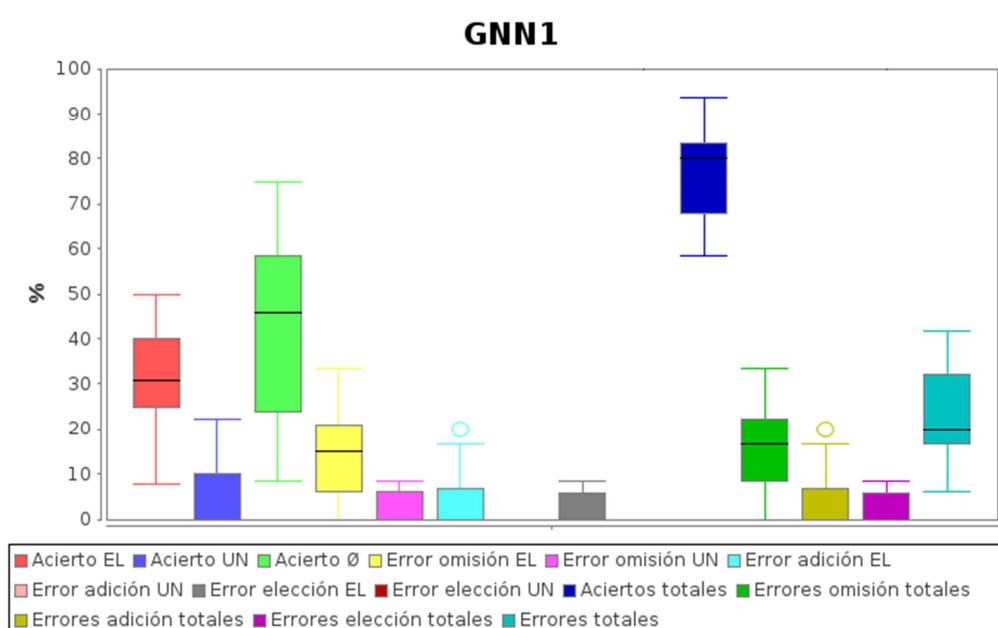


Gráfico 1. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₁

El diagrama de cajas es un gráfico que visualiza la dispersión del conjunto de datos recogidos. El gráfico se basa en los cuartiles: la caja, que está situada entre Q1 y Q3 (los cuales representan el 25% y el 75% de los datos respectivamente, por lo tanto, la caja recoge el 50% de los datos); y las líneas, denominadas “bigotes”, que se observan por encima y por debajo y que representan valores extremos (mayores o menores). La raya horizontal en la caja es la mediana, y si no se encuentra en el centro significa que hay asimetría en los valores. Los círculos representan valores atípicos.

En el diagrama de cajas del grupo GNN₁ llama la atención la dispersión, tanto de los valores centrales como de los no centrales, de los datos relativos al número de aciertos del grupo escueto; es decir, la variabilidad entre las respuestas es marcadamente notoria. Además, se observa una evidente asimetría en la distribución de los aciertos del grupo escueto, así como de los aciertos y errores totales.

Si se suman los usos correctos y los erróneos del grupo GNN₁, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN₁ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=21				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
77,11%	15,93%	4,28%	2,69%	22,89%

Tabla 30. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁

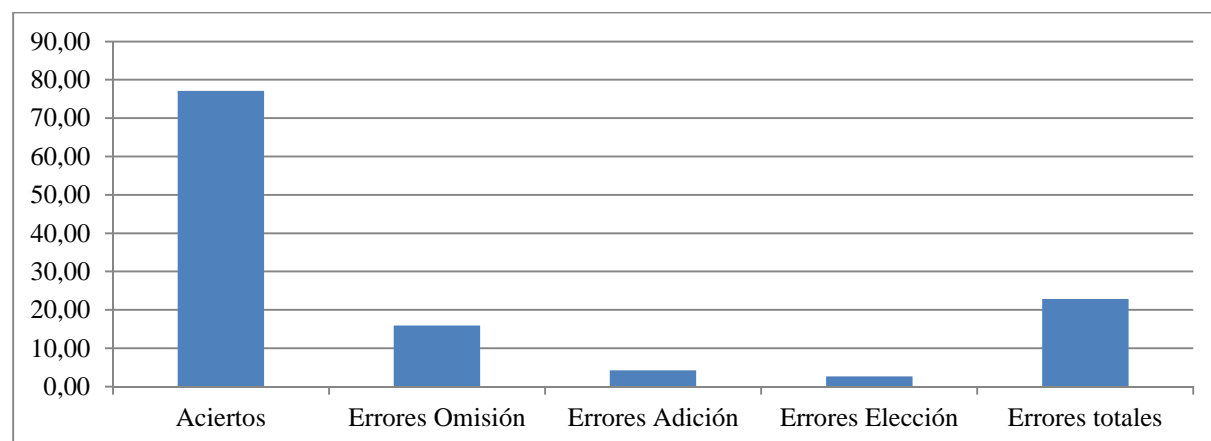


Gráfico 2. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁

Se observa que destacan los errores de omisión (15,93%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 77,11%, mientras que los errores totales ascienden al 22,89% de todos los usos del artículo.

6.1.2 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN_1

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN ₁ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=21				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
64,00%	12,78%	11,85%	9,29%	2,09%
<i>Desviaciones típicas</i>				
7,39	6,98	4,38	5,04	2,47

Tabla 31. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁

Se observa que los errores de omisión del artículo ya no prevalecen tanto como en la actividad inconsciente de la expresión escrita: los errores por omisión representan el 12,78%; y los de adición, el 11,85%. Los aciertos constituyen el 64,00%.

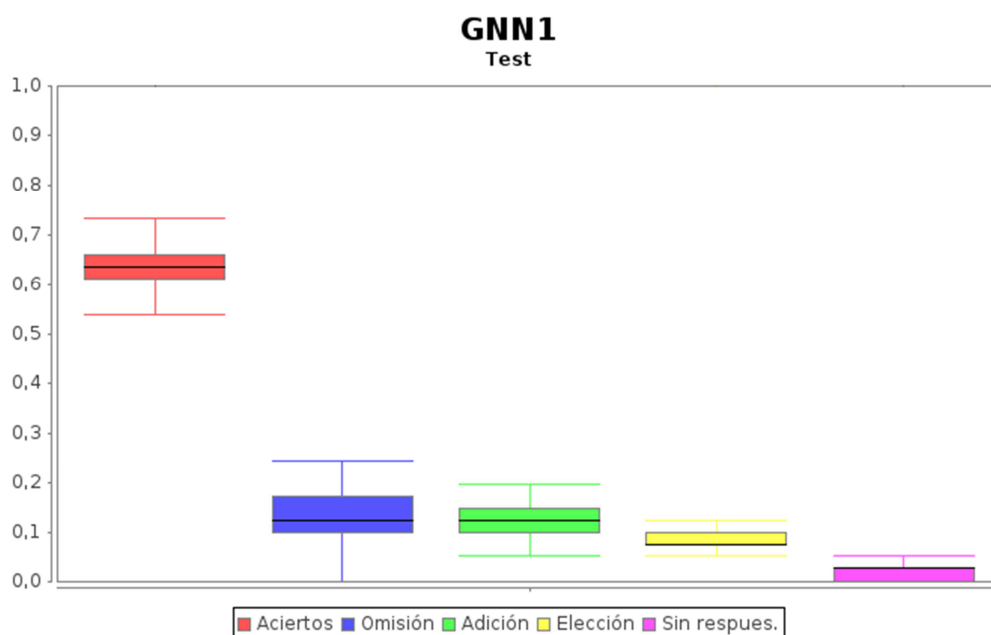


Gráfico 3. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₁

En el diagrama de cajas del grupo GNN₁ se observa una concentración de los datos, aunque en caso de los aciertos y los errores de omisión ha habido más variabilidad entre las respuestas.

6.1.3 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₂

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₂ son los siguientes:

GNN ₂ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=18								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
41,47%	1,75%	37,97%	5,04%	1,80%	10,86%	0,37%	0,74%	0,00%
<i>Desviaciones típicas</i>								
16,86	4,63	16,67	7,55	4,51	9,09	1,57	2,23	0,00

Tabla 32. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₂

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del grupo escueto y del artículo determinado (41,47% y 37,97% respectivamente); mientras que en caso de los errores prevalecen los de adición del artículo determinado (10,86%). Se observa un porcentaje bajo tanto de los aciertos como de los errores del uso del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que el uso del artículo indeterminado en las redacciones del grupo GNN₂, en comparación con el determinado y el grupo escueto, es muy limitado (véase Anexo V).

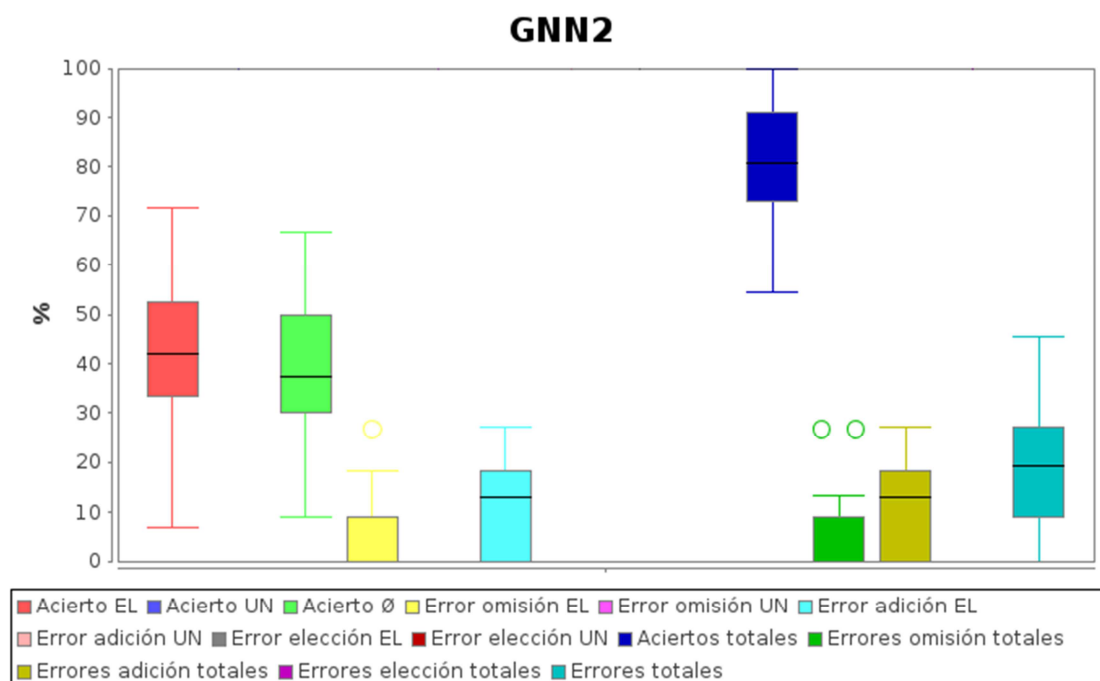


Gráfico 4. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₂

En el diagrama de cajas del grupo GNN₂ se observa dispersión, tanto de los datos centrales como de los no centrales, sobre todo en caso de los aciertos. Destacan los valores atípicos de los errores de omisión.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₂, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN₂ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
81,19%	6,84%	11,23%	0,74%	18,81%

Tabla 33. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₂

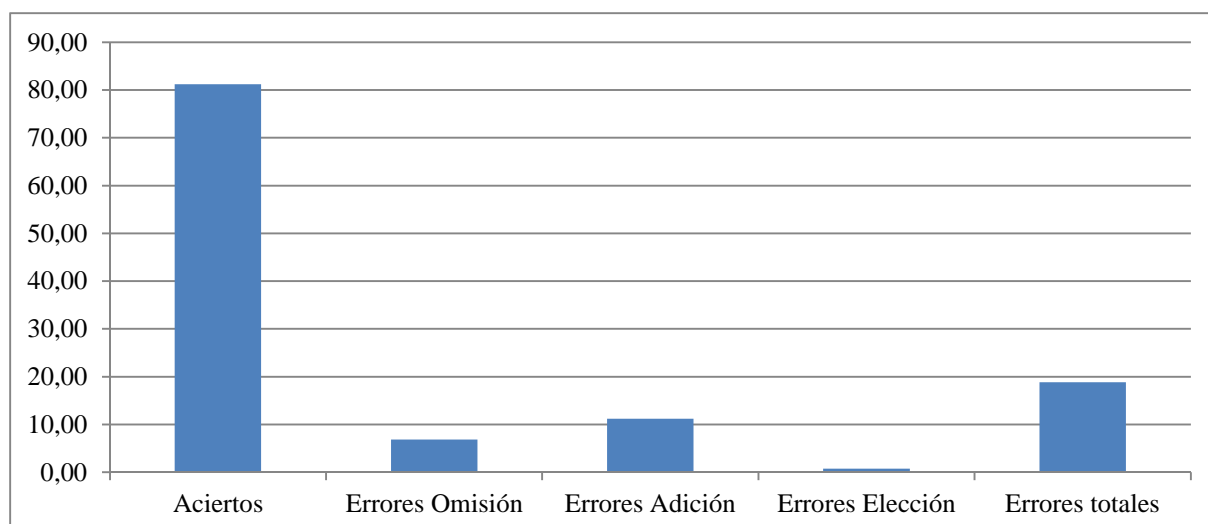


Gráfico 5. Expresión escrita: medias totales de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₂

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de adición (11,23%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 81,19% y el porcentaje de errores totales asciende al 18,81% de todos los usos del artículo.

6.1.4 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₂

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN₂ comprensión escrita: medias de aciertos y errores				
N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
66,26%	10,43%	11,52%	11,38%	0,41%
Desviaciones típicas				
10,62	7,57	5,78	7,62	0,94

Tabla 34. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₂

Se observa que todos los tipos de errores presentan un nivel parecido: los de omisión representan el 10,43%; los de adición, 11,52%; y los de elección, 11,38%. Los aciertos constituyen el 66,26%.

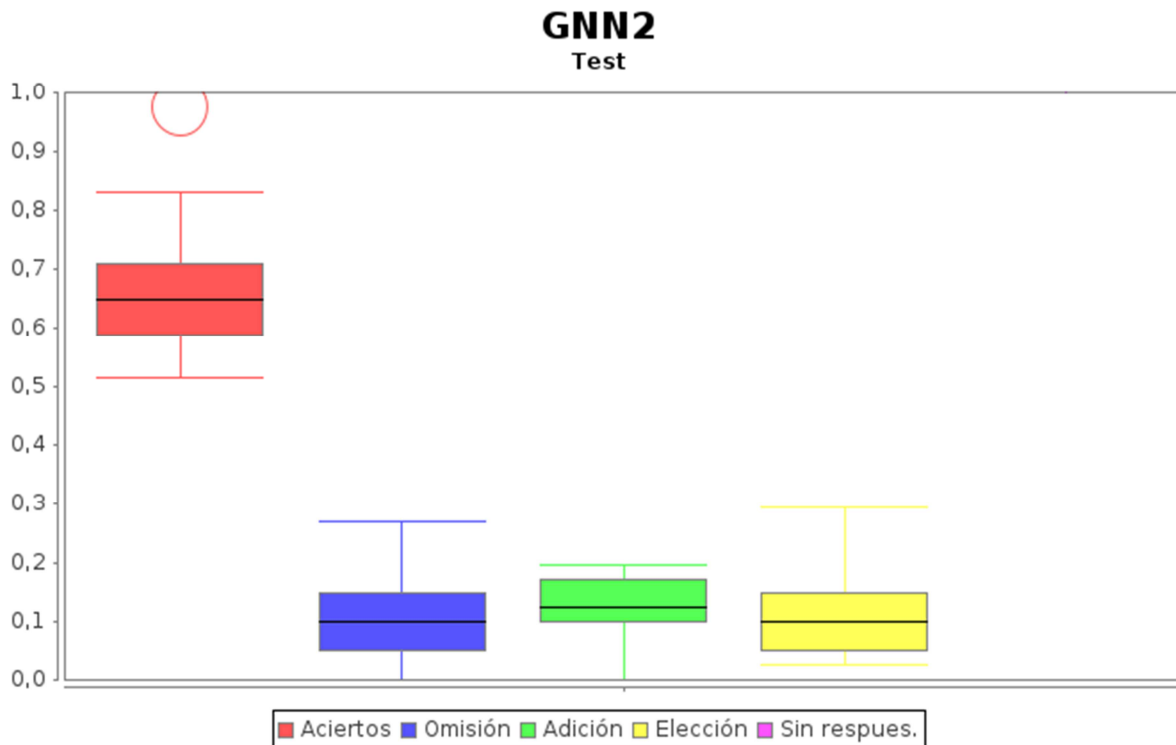


Gráfico 6. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₂

En el diagrama de cajas del grupo GNN₂ se observan datos desviados en caso de los aciertos, así como en los errores por omisión y los de elección. Con respecto a los errores de adición, se observa una asimetría en los valores.

6.1.5 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₃

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₃ son los siguientes:

GNN ₃ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=13								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
19,64%	0,38%	43,83%	20,54%	5,64%	7,35%	0,70%	1,37%	0,55%
<i>Desviaciones típicas</i>								
15,37	1,39	23,66	11,61	8,23	10,51	2,52	3,46	1,98

Tabla 35. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₃

Si se observan los aciertos, destaca notablemente el porcentaje del uso correcto del grupo escueto (43,83%); mientras que los errores que prevalecen son los de omisión del artículo determinado (20,54%). Se observa un porcentaje muy bajo de los aciertos del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que el uso del artículo indeterminado en las redacciones del grupo GNN₃, en comparación con el determinado y el grupo escueto, es muy limitado (véase Anexo V).

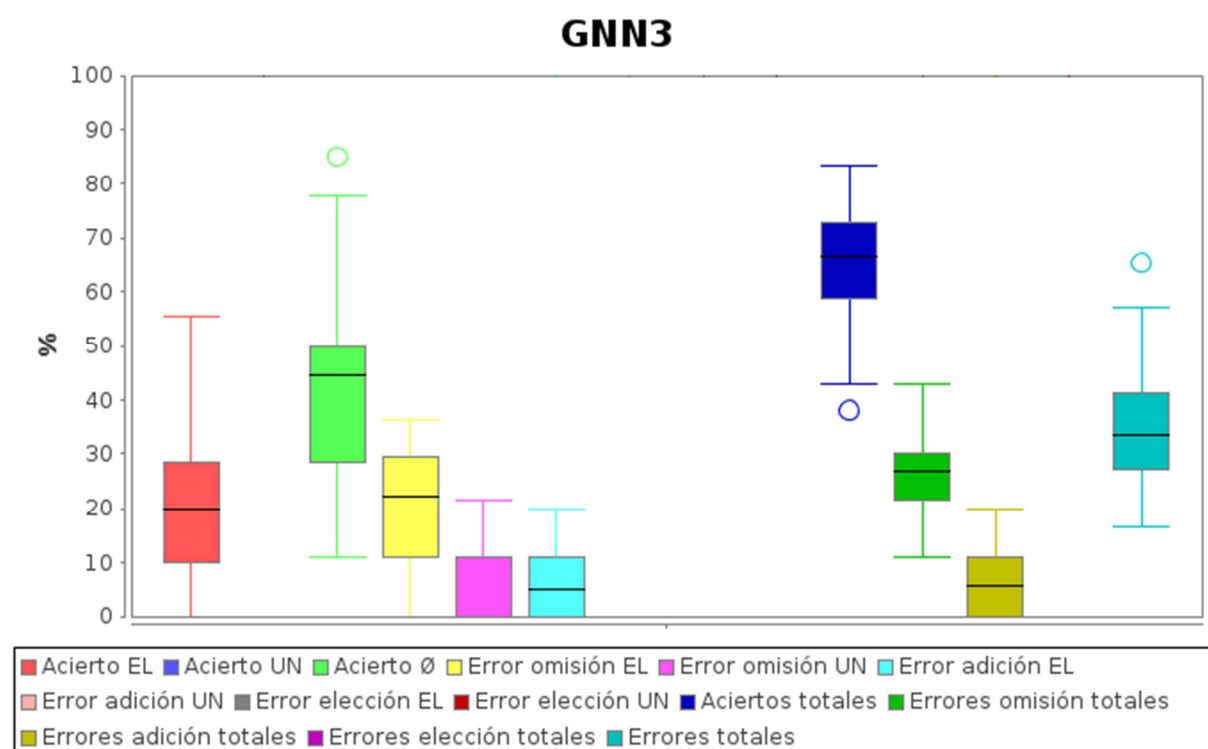


Gráfico 7. Diagrama de cajas GNN₃

En el diagrama de cajas del grupo GNN₃ destaca la dispersión de los datos (representada con los “bigotes”) y la asimetría, sobre todo en caso de los aciertos del grupo escueto.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₃, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₃ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=13				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
63,86%	26,18%	8,04%	1,92%	36,14%

Tabla 36. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₃

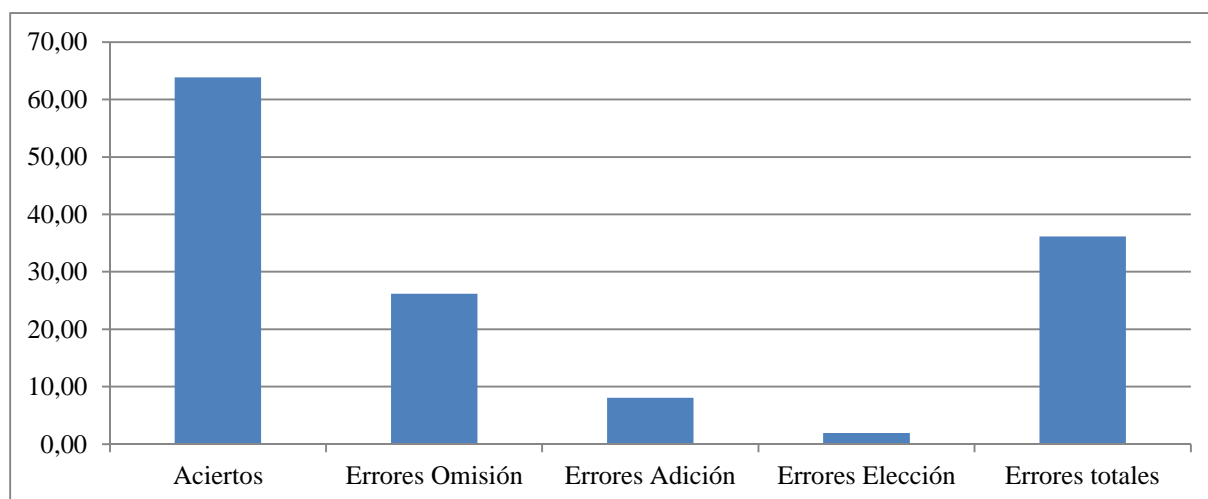


Gráfico 8. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₃

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (26,18%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 63,86% y el porcentaje de errores totales asciende al 36,14%.

6.1.6 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₃

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN ₃ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=13				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
55,53%	13,51%	14,63%	13,70%	2,63%
<i>Desviaciones típicas</i>				
9,40	8,49	6,22	5,77	4,50

Tabla 37. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₃

Se observa que todos los tipos de errores representan en su conjunto más del 40% de todos los usos del artículo: los de omisión alcanzan el 13,51%; los de adición, el 14,63%; y los de elección, el 13,70%. Los aciertos constituyen el 55,53%.

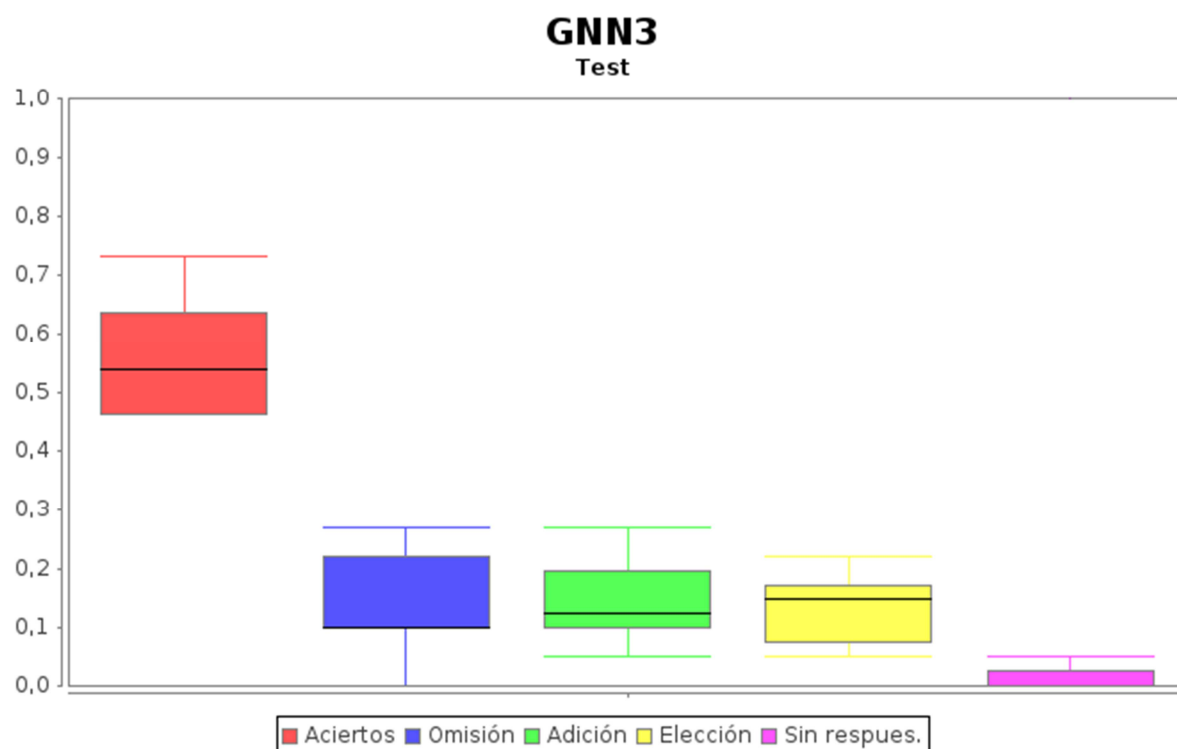


Gráfico 9. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₃

En el diagrama de cajas del grupo GNN₃ se observa asimetría en los datos correspondientes a los errores de omisión, así como en los de adición y de elección.

6.1.7 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₄

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₄ son los siguientes:

GNN ₄ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=11								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
36,27%	1,53%	39,05%	14,16%	2,17%	5,12%	0,00%	1,69%	0,00%
<i>Desviaciones típicas</i>								
14,78	2,88	16,54	11,32	3,20	7,23	0,00	3,42	0,00

Tabla 38. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₄

Si se observan los aciertos, destacan los porcentajes del uso correcto del grupo escueto (39,05%) y del artículo determinado (36,27%); mientras que los errores que prevalecen son

los de omisión del artículo determinado (14,16%). Se observa un porcentaje muy bajo tanto de aciertos como de errores del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que el uso del artículo indeterminado en las redacciones del grupo GNN₄, en comparación con el determinado y el grupo escueto, es muy limitado (véase Anexo V).

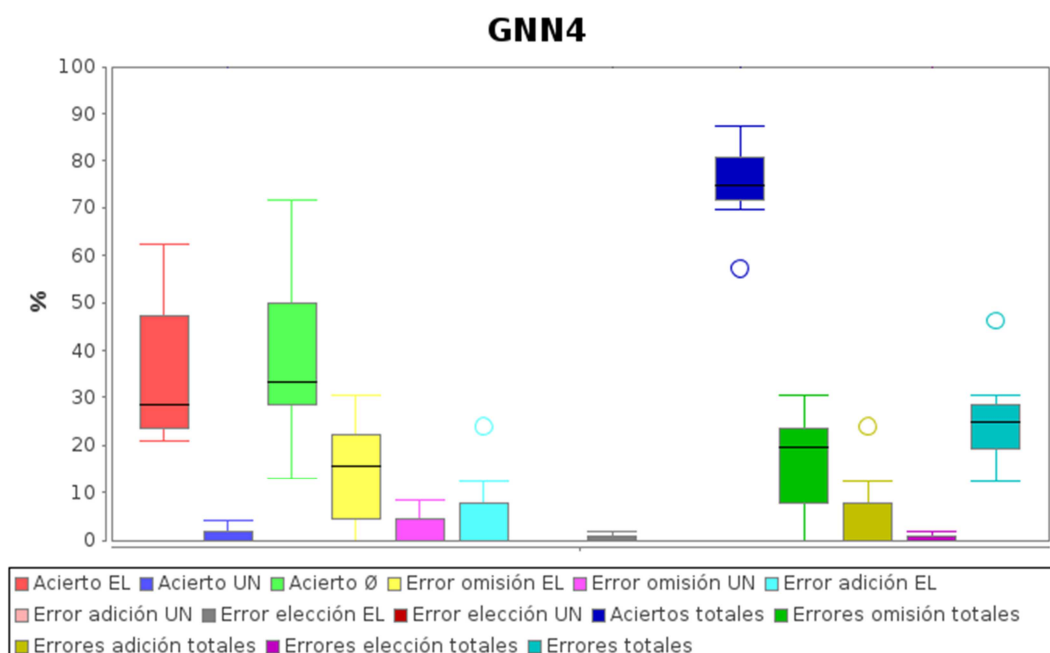


Gráfico 10. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₄

En el diagrama de cajas del grupo GNN₄ se observan valores muy dispersos en caso de los aciertos del grupo escueto, así como asimetría en los valores de los aciertos del artículo determinado, del grupo escueto y de los errores de omisión totales. No obstante, con respecto a los aciertos totales, aparte del valor atípico, los datos parecen acumulados, es decir, ha habido menos variabilidad entre los valores.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₄, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN₄ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=11				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
76,85%	16,33%	5,12%	1,69%	23,15%

Tabla 39. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₄

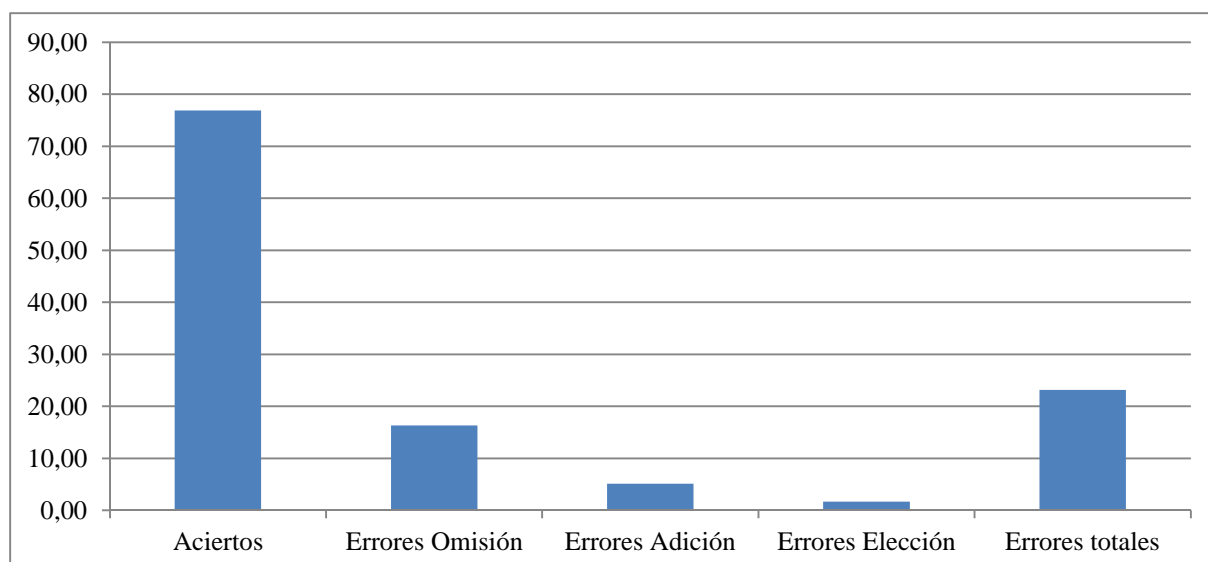


Gráfico 11. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₄

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (16,33%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 76,85%, mientras que los errores ascienden al 23,15%.

6.1.8 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₄

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN ₄ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=11				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
65,19%	10,42%	13,75%	9,98%	0,67%
<i>Desviaciones típicas</i>				
10,91	6,73	5,70	4,56	1,14

Tabla 40. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₄

Se observa que el tipo de error que prevalece es el de adición que constituye el 13,75%. No obstante, otros tipos de errores presentan un nivel bastante parecido: los de omisión, el 10,42%; y los de elección, el 9,98%. Los aciertos constituyen el 65,19%.

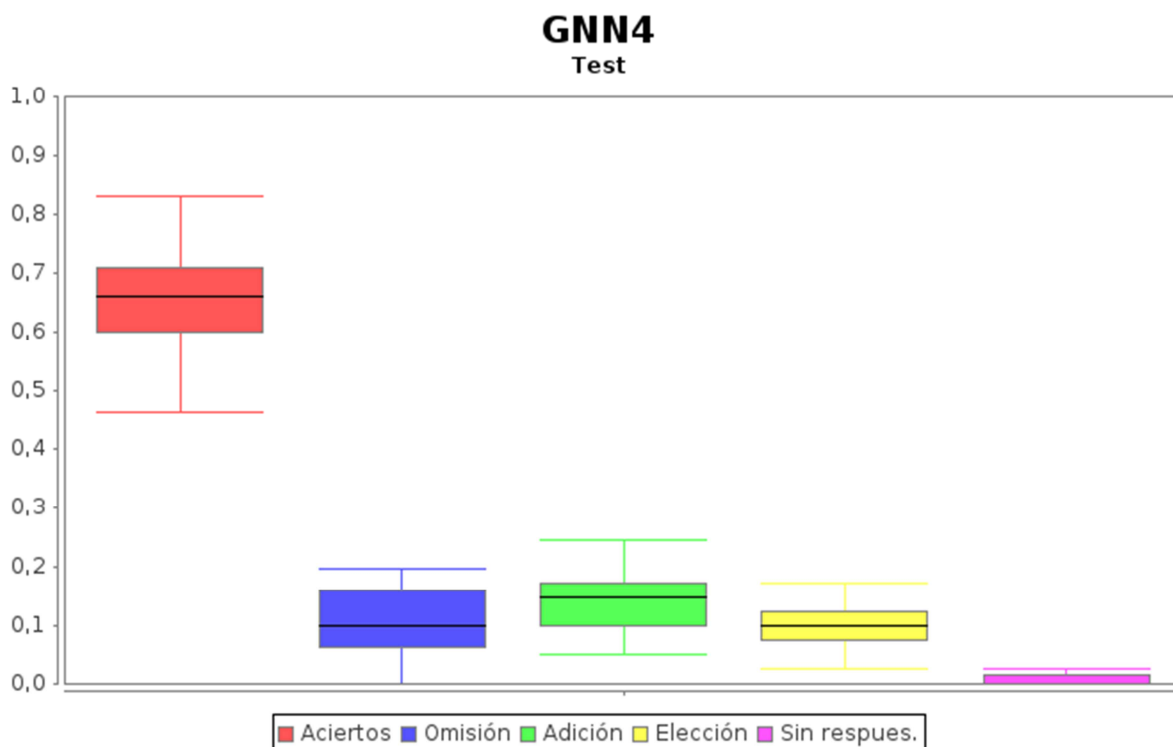


Gráfico 12. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₄

En el diagrama de cajas destaca la dispersión entre los valores de los aciertos y la asimetría de los errores de omisión y adición.

6.1.9 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₅

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₅ son los siguientes:

GNN ₅ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=18								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
24,16%	2,17%	41,78%	16,87%	2,66%	8,48%	1,18%	2,70%	0,00%
<i>Desviaciones típicas</i>								
11,98	3,68	15,78	12,67	3,71	7,89	3,49	2,73	0,00

Tabla 41. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₅

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del grupo escueto (41,78%); mientras que entre los errores prevalecen los de omisión del artículo determinado

(16,87%). Se observa un porcentaje muy bajo tanto de los aciertos como de errores del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que el uso del artículo indeterminado en las redacciones del grupo GNN₅, en comparación con el determinado y el grupo escueto, es muy limitado (véase Anexo V).

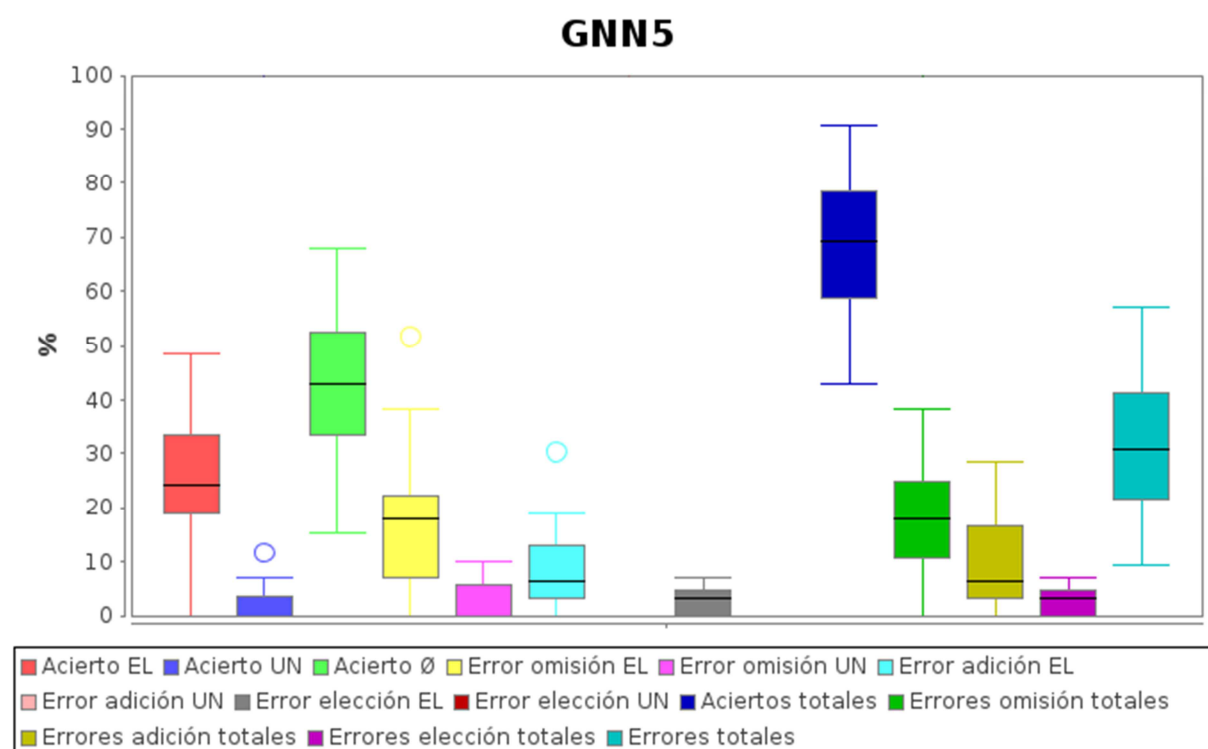


Gráfico 13. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₅

En el diagrama de cajas del grupo GNN₅ se observa dispersión de datos en la mayoría de los valores. Asimismo, se observa una marcada asimetría entre los aciertos y errores de omisión del artículo determinado y los errores de adición totales.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₅, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN₅ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
68,11%	19,53%	9,66%	2,70%	31,89%

Tabla 42. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₅

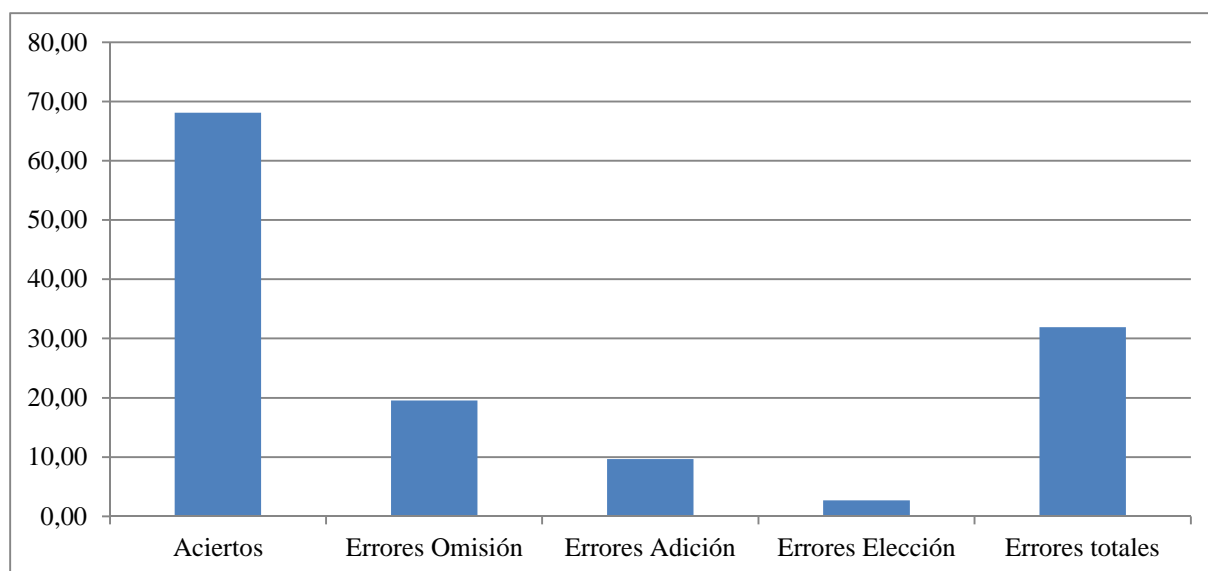


Gráfico 14. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₅

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (19,53%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 68,11%, mientras que los errores ascienden al 31,89%.

6.1.10 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₅

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN ₅ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
64,36%	12,33%	12,20%	10,03%	1,08%
<i>Desviaciones típicas</i>				
8,90	6,29	3,55	4,09	1,50

Tabla 43. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₅

Se observa que todos los tipos de errores cometidos se mantienen aproximadamente en el mismo nivel: los de omisión alcanzan el 12,33%; los de adición, el 12,20%; y los de elección, el 10,03%. Los aciertos constituyen el 64,36%.

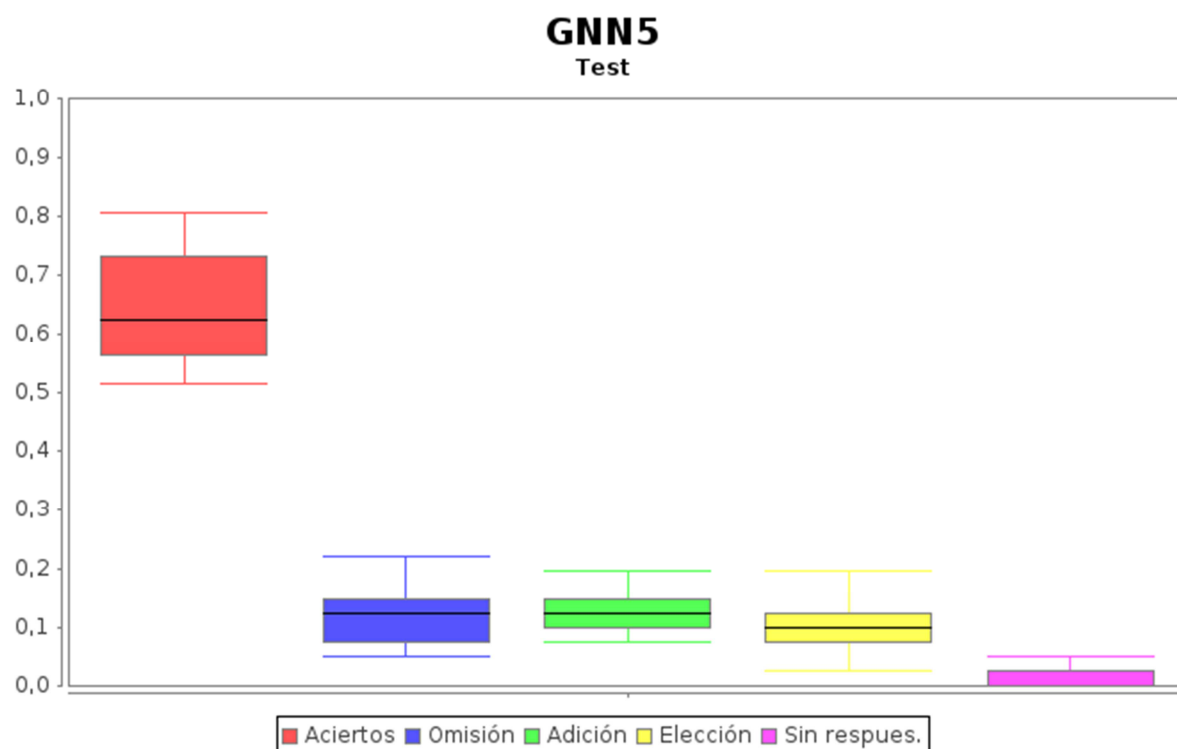


Gráfico 15. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₅

En el diagrama de cajas del grupo GNN₅ destaca la variabilidad y la falta de asimetría en los datos correspondientes a los aciertos.

6.1.11 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₆

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₆ son los siguientes:

GNN ₆ expresión escrita: medias de aciertos y errores								
N=28								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
32,83%	4,31%	43,44%	10,23%	0,66%	6,02%	0,00%	2,30%	0,20%
<i>Desviaciones típicas</i>								
16,53	5,00	12,64	8,06	1,79	8,17	0,00	4,16	1,05

Tabla 44. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₆

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje de uso correcto del grupo escueto (43,44%); mientras que entre los errores prevalecen los de omisión del artículo determinado (10,23%). Se observa un porcentaje muy bajo tanto de aciertos como de errores del artículo indeterminado, pero hay que tener en cuenta que ha habido alumnos que no han utilizado el artículo indeterminado en las redacciones en ninguna ocasión (véase Anexo V).

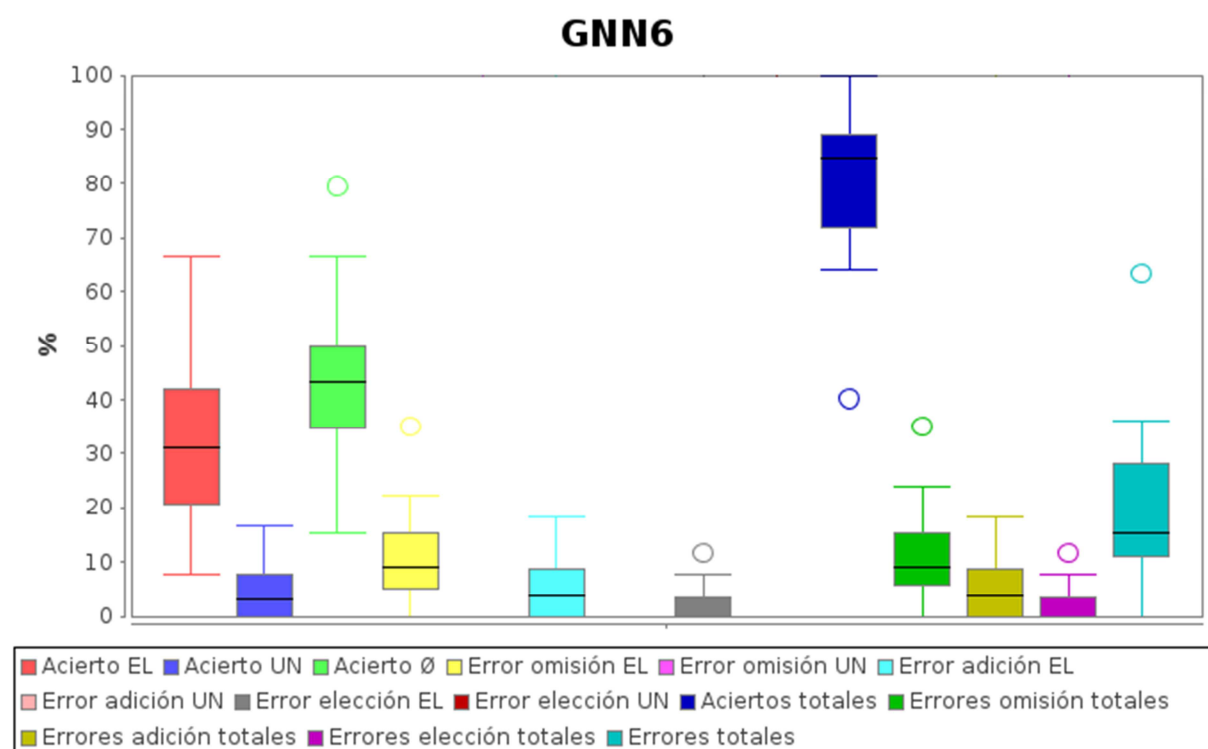


Gráfico 16. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₆

En el diagrama de cajas del grupo GNN₆ se observa dispersión en los valores en los aciertos del artículo determinado y del grupo escueto, así como variabilidad y falta de asimetría en caso de los aciertos totales. En el gráfico se notan también valores atípicos.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₆, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₆ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=28				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
80,58%	10,89%	6,02%	2,50%	19,42%

Tabla 45. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₆

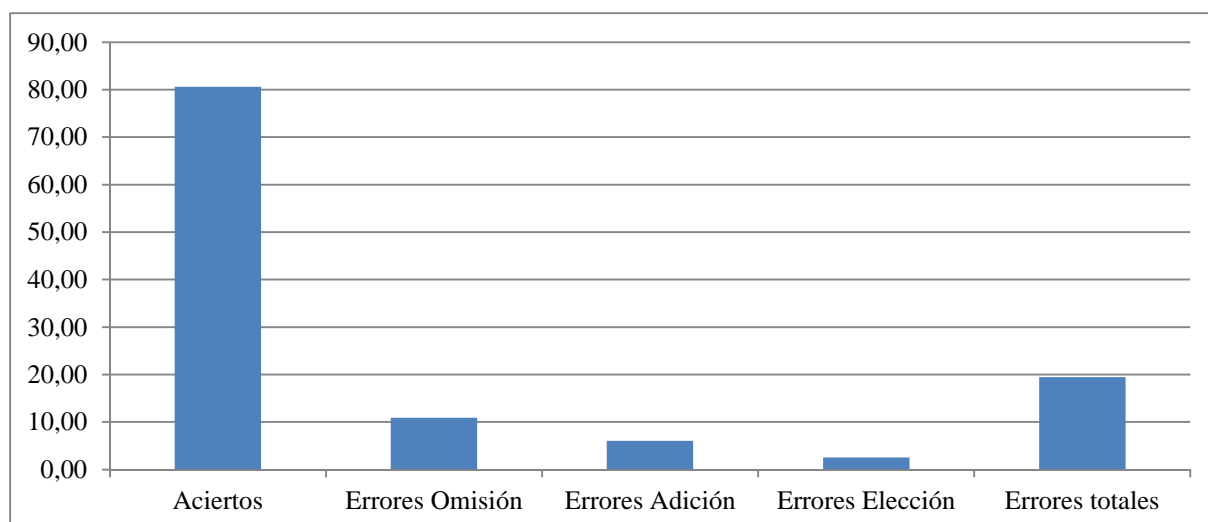


Gráfico 17. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₆

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (10,89%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza un nivel bastante alto (80,58%) en comparación con los grupos anteriores, mientras que los errores ascienden al 19,42%.

6.1.12 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₆

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel B1/B2.

GNN ₆ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=28				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
69,45%	4,89%	16,13%	8,86%	0,66%
<i>Desviaciones típicas</i>				
11,53	4,50	5,20	5,81	2,18

Tabla 46. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₆

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de adición que suponen el 16,13%. Los aciertos constituyen el 69,45%.

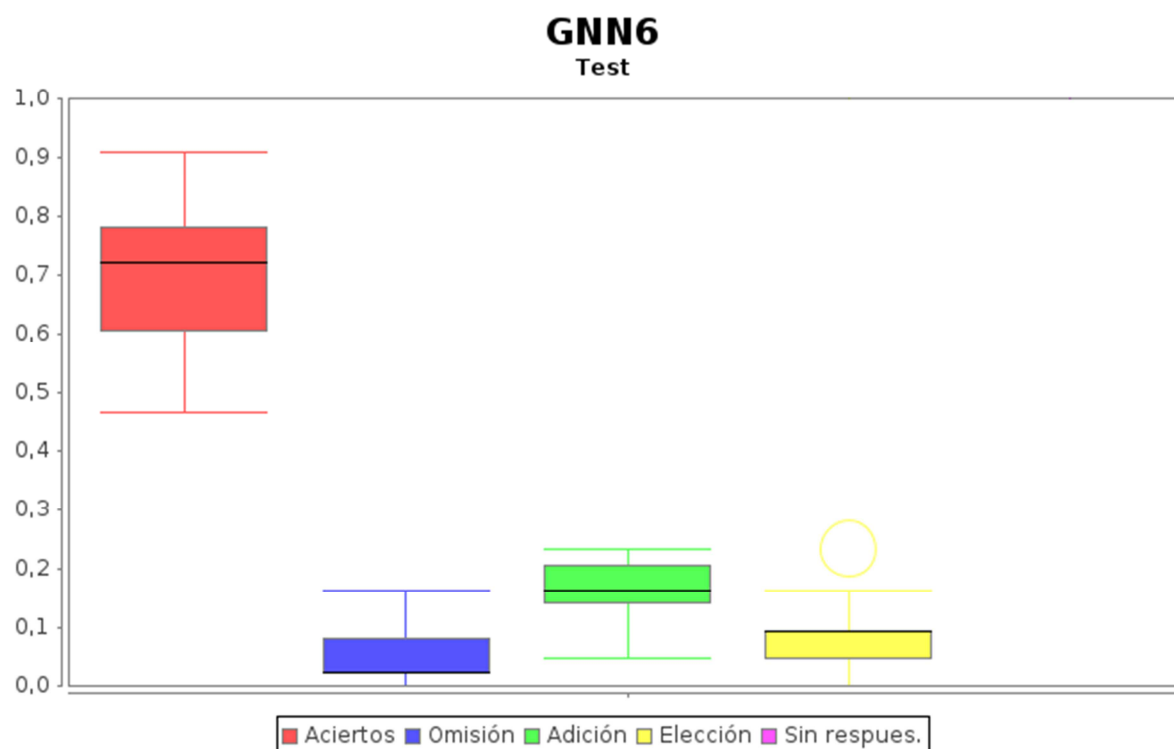


Gráfico 18. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₆

En el diagrama de cajas destaca la dispersión y la asimetría en los datos correspondientes a los aciertos, aunque tampoco se observa concentración alguna de los valores de los diferentes tipos de errores.

6.1.13 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₇

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₇ son los siguientes:

GNN ₇ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=18								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
43,64%	6,71%	33,07%	10,17%	1,49%	4,27%	0,00%	0,42%	0,23%
<i>Desviaciones típicas</i>								
19,13	8,99	15,05	9,10	2,52	4,15	0,00	1,22	0,98

Tabla 47. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₇

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del artículo determinado (43,64%); mientras que entre los errores prevalecen los de omisión del artículo determinado (10,17%).

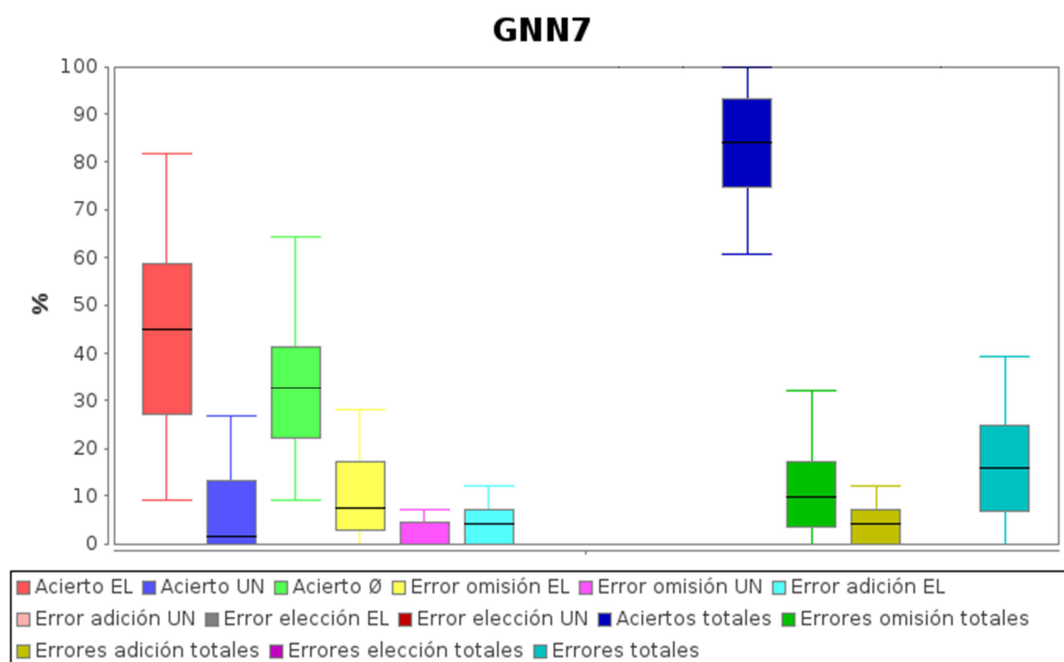


Gráfico 19. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN₇

En el diagrama de cajas del grupo GNN₇ se observa dispersión en los aciertos.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₇, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₇ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
83,43%	11,65%	4,27%	0,65%	16,57%

Tabla 48. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₇

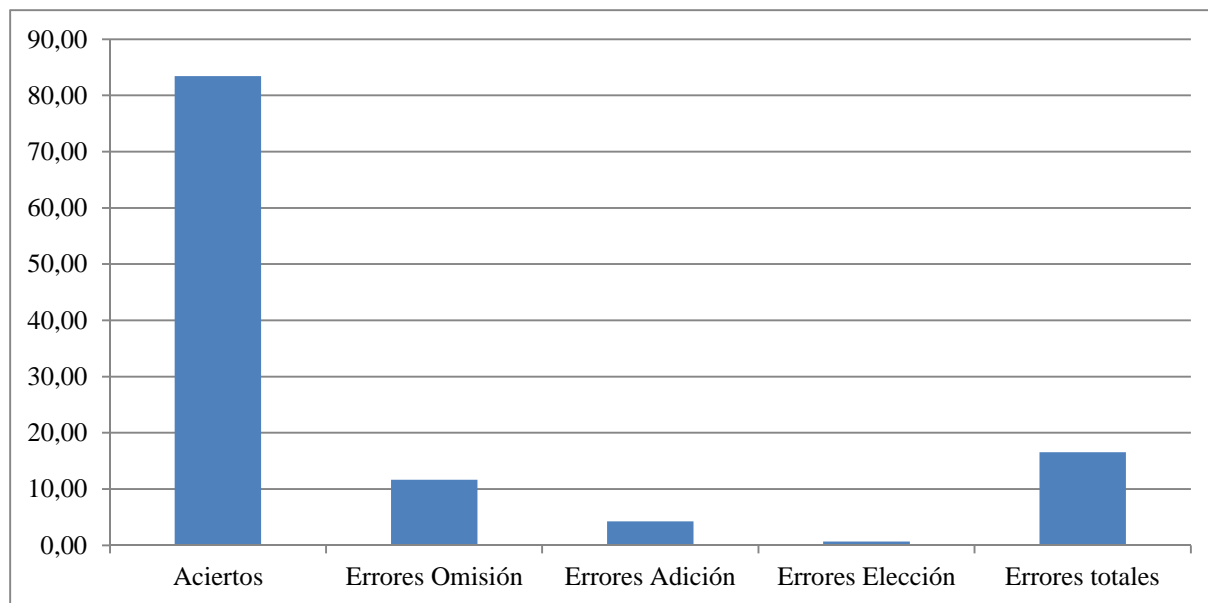


Gráfico 20. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₇

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (11,65%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el nivel elevado del 83,43%, mientras que los errores suponen el 16,57%.

6.1.14 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₇

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel B1/B2.

GNN ₇ comprensión escrita: medias de aciertos y errores N=18				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
74,29%	4,65%	13,95%	6,07%	1,03%
<i>Desviaciones típicas</i>				
8,90	3,38	4,92	3,49	2,29

Tabla 49. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₇

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de adición que suponen el 13,95%. Los aciertos constituyen el 74,29%.

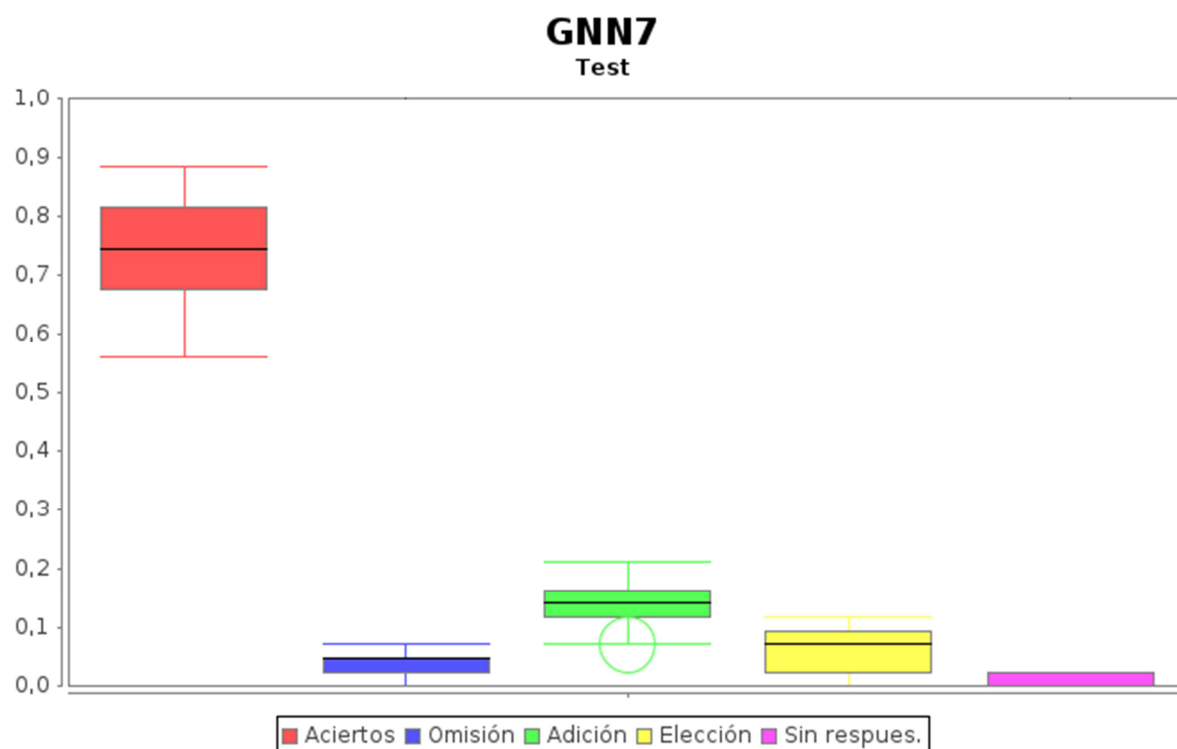


Gráfico 21. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₇

En el diagrama de cajas se observa dispersión en los valores correspondientes a los aciertos.

6.1.15 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₈

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₈ son los siguientes:

GNN ₈ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=11								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
39,88%	9,22%	31,12%	9,76%	1,39%	5,65%	0,58%	1,35%	1,05%
<i>Desviaciones típicas</i>								
8,91	4,49	6,98	8,66	2,16	4,42	1,47	2,00	1,65

Tabla 50. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₈

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje de uso correcto del artículo determinado (39,88%); mientras que entre los errores prevalecen los de omisión del artículo determinado (9,76%).

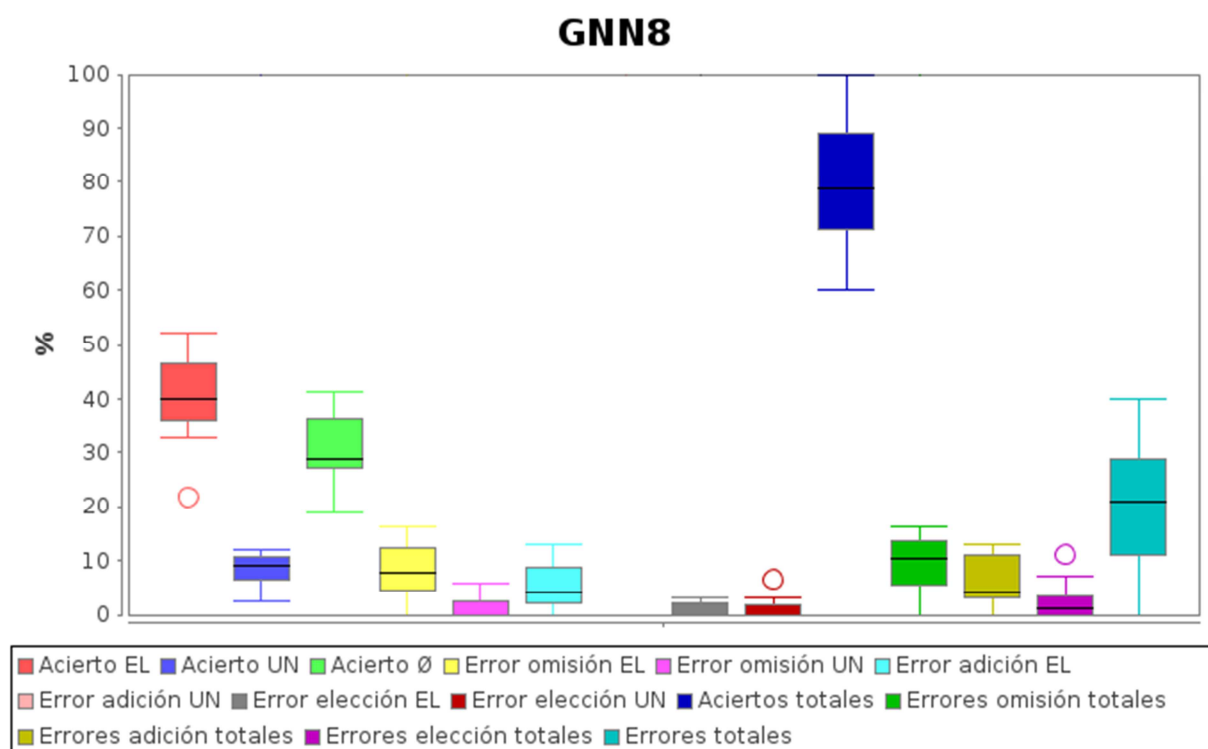


Gráfico 22. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN₈

En el diagrama de cajas del grupo GNN₈ destaca la concentración de los valores correspondientes a los diferentes tipos de aciertos y errores en comparación con los grupos analizados anteriormente.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₈, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₈ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores N=11				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
80,22%	11,15%	6,23%	2,40%	19,78%

Tabla 51. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₈

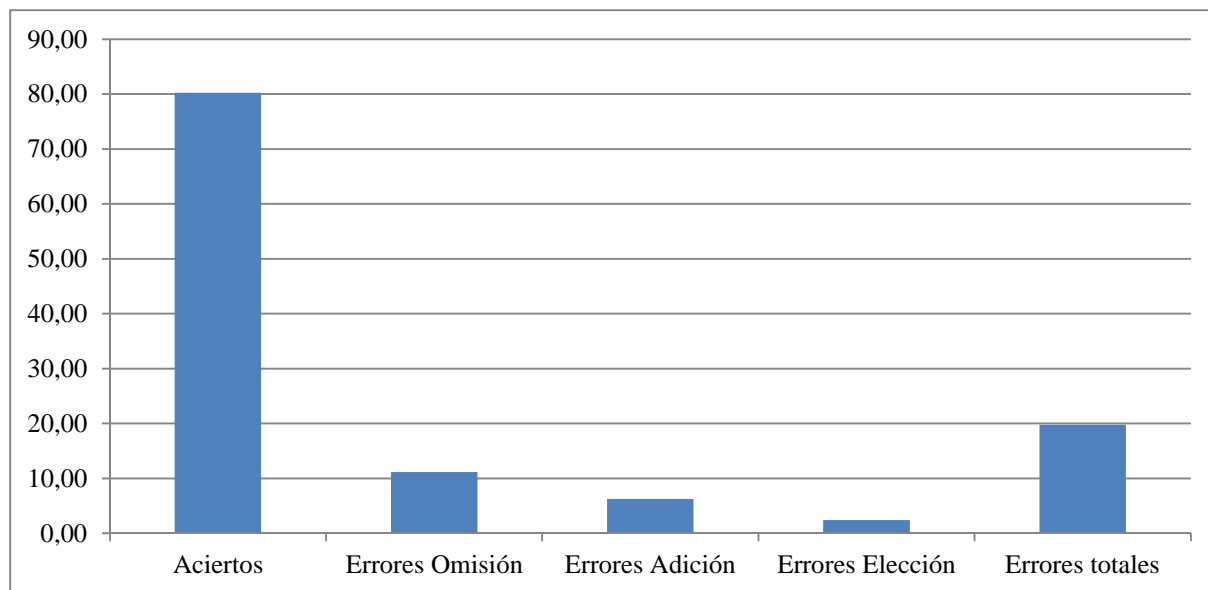


Gráfico 23. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₈

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (11,15%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 80,22%, mientras que los errores suponen el 19,78%.

6.1.16 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₈

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel C1/C2.

GNN₈ comprensión escrita: medias de aciertos y errores				
N=11				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
62,55%	8,66%	14,50%	11,69%	2,60%
Desviaciones típicas				
14,37	4,79	5,68	6,52	5,16

Tabla 52. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₈

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de adición que suponen el 14,50%. Los aciertos constituyen el 62,55%.

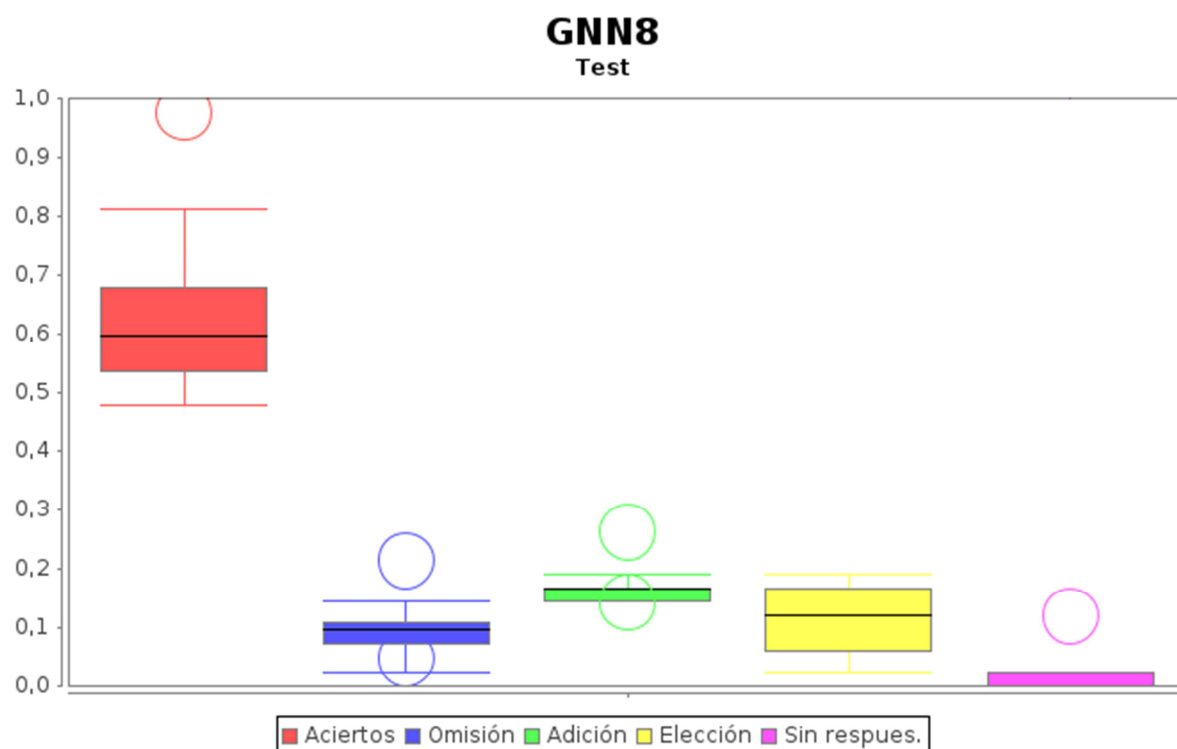


Gráfico 24. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₈

En el diagrama de cajas se observa dispersión en los valores correspondientes a los aciertos, así como unos llamativos valores atípicos.

6.1.17 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₉

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₉ son los siguientes:

GNN ₉ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=17								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
33,56%	3,43%	46,48%	6,72%	2,10%	2,65%	0,00%	4,72%	0,35%
<i>Desviaciones típicas</i>								
17,37	3,97	17,40	5,70	4,17	4,06	0,00	5,28	1,43

Tabla 53. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₉

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del grupo escueto (46,48%); mientras que entre los errores prevalecen los de omisión del artículo determinado (6,72%) y los de elección del artículo determinado que constituyen el 4,72%.

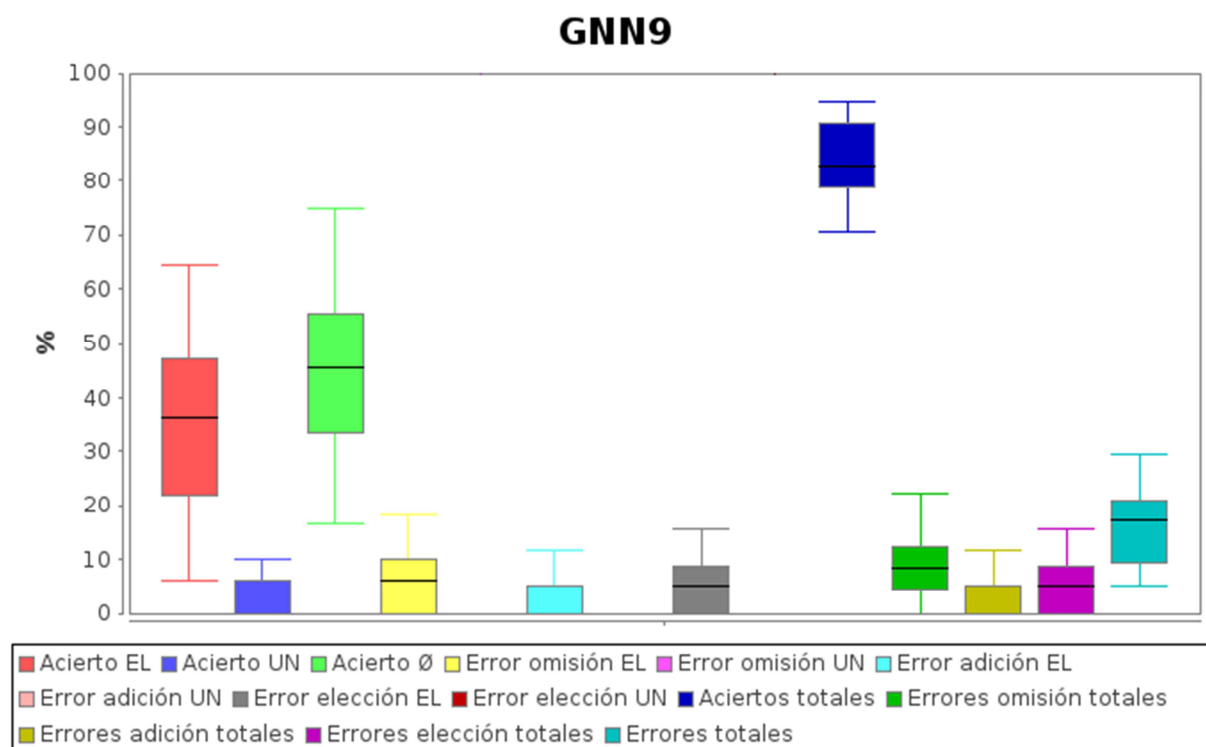


Gráfico 25. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN₉

En el diagrama de cajas se observa dispersión de valores de los aciertos del artículo determinado y del grupo escueto.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₉, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN₉ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=17				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
83,47%	8,82%	2,65%	5,07%	16,53%

Tabla 54. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₉

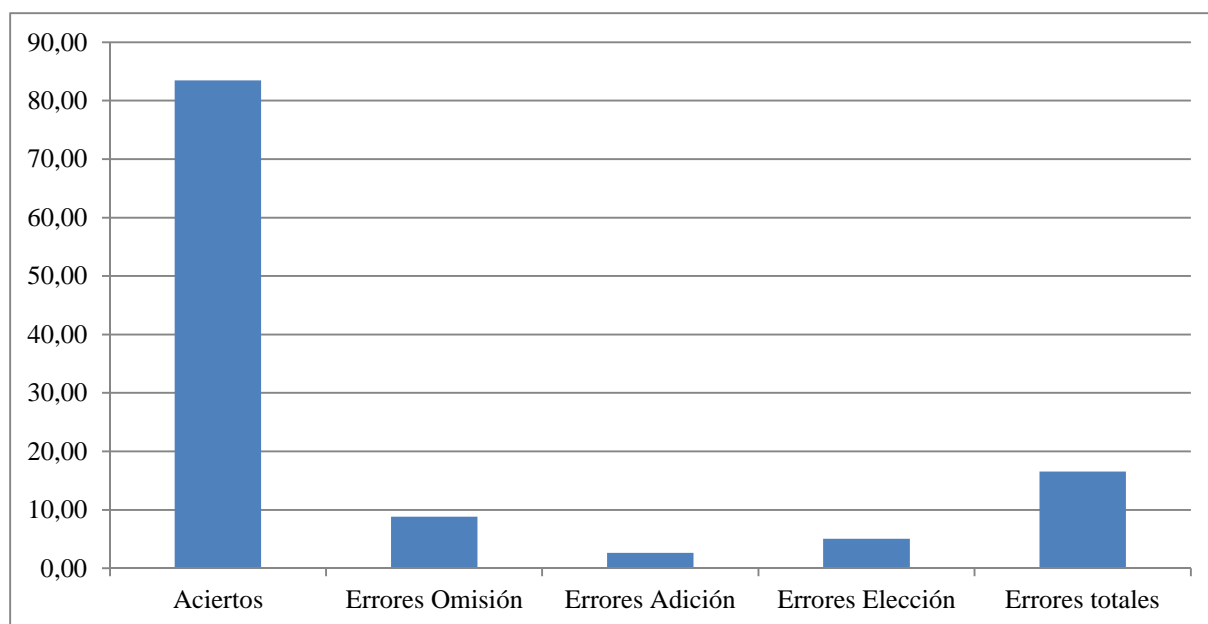


Gráfico 26. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₉

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de omisión (8,82%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 83,47%, mientras que los errores suponen el 16,53%.

6.1.18 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₉

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel A1/A2.

GNN₉ comprensión escrita: medias de aciertos y errores				
N=17				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
71,45%	7,46%	9,76%	10,47%	0,86%
Desviaciones típicas				
10,12	6,65	3,95	6,83	1,48

Tabla 55. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₉

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de elección que suponen el 10,47% y los de adición con el 9,76%. Los aciertos constituyen el 71,45%.

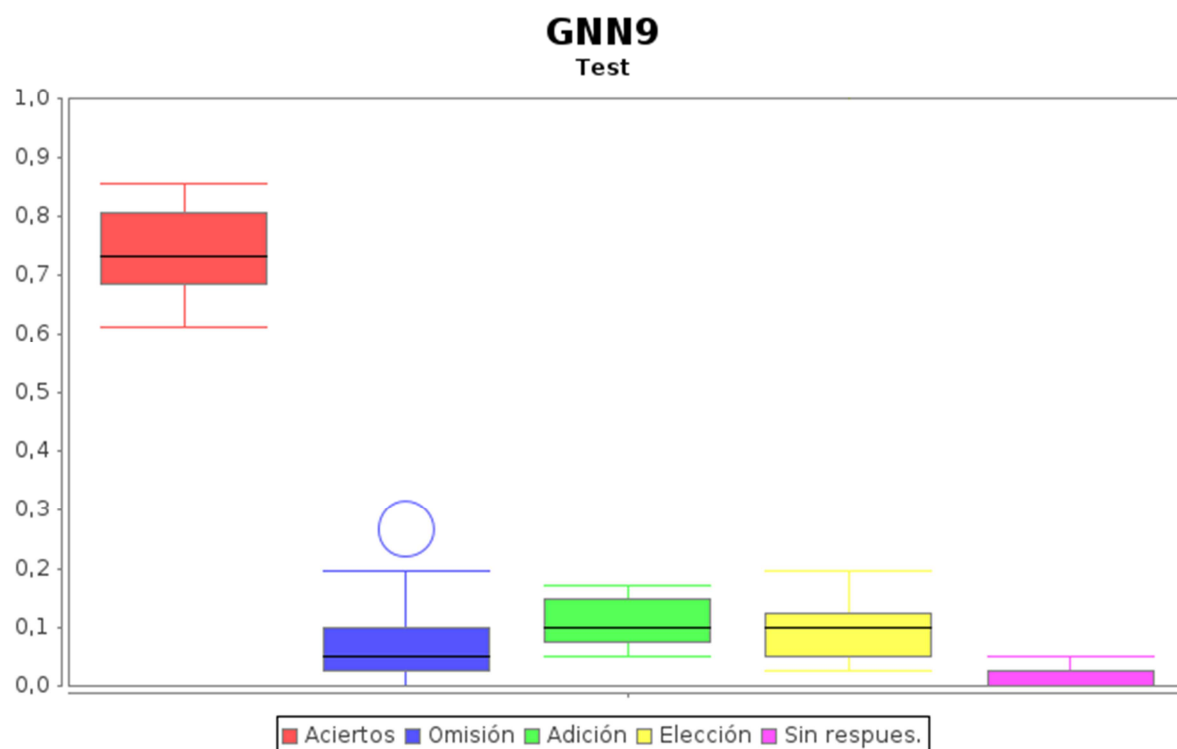


Gráfico 27. Comprensión escrita: diagarama de cajas GNN₉

En el diagrama de cajas se observa dispersión de los valores en caso de los errores de omisión.

6.1.19 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₀

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₀ son los siguientes:

GNN ₁₀ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=20								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
39,82%	9,80%	38,59%	3,39%	0,62%	5,03%	0,68%	1,55%	0,53%
<i>Desviaciones típicas</i>								
13,25	9,45	10,01	4,63	1,74	4,33	1,79	2,34	1,32

Tabla 56. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁₀

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del artículo determinado (39,82%) y del grupo escueto (38,59%); mientras que entre los errores

prevalecen los de adición del artículo determinado (5,03%) y los de omisión del artículo determinado que representan el 3,39%.

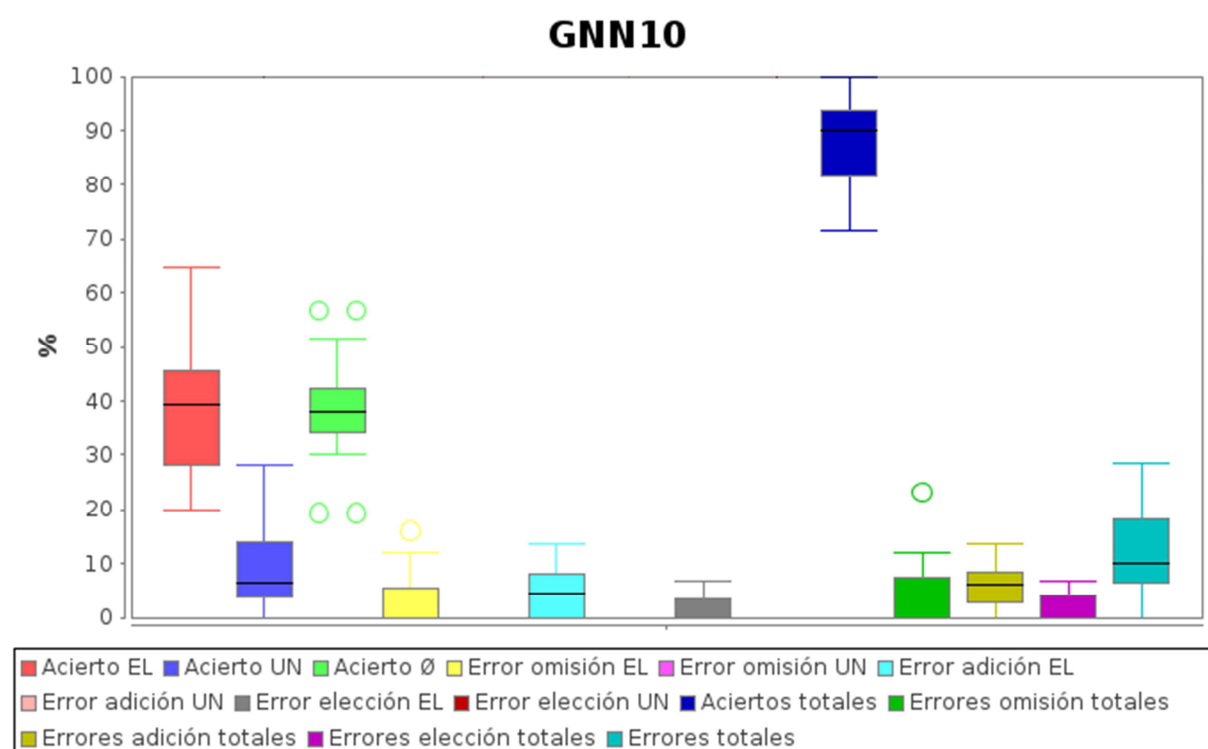


Gráfico 28. Expresión escrita: Diagrama de cajas GNN₁₀

En el diagrama de cajas se observa dispersión en los valores y falta de simetría en la distribución, sobre todo en caso de los aciertos.

Si se suman los usos correctos y erróneos, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₁₀ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores				
N=20				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
88,21%	4,01%	5,70%	2,08%	11,79%

Tabla 57. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₁₀

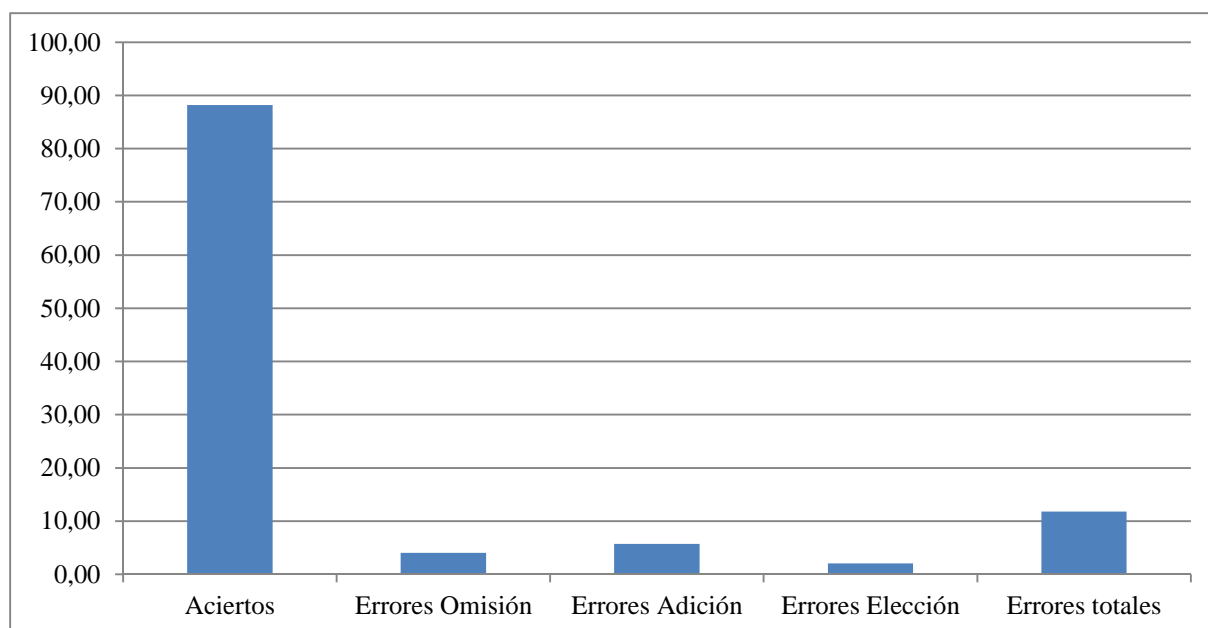


Gráfico 29. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₁₀

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de adición (5,70%) y los de omisión (4,01%). El porcentaje de aciertos totales alcanza el 88,21%, mientras que los errores suponen el 11,79%.

6.1.20 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₁₀

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel B1/B2.

GNN₁₀ comprensión escrita: medias de aciertos y errores				
N=20				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
83,14%	3,37%	8,72%	3,84%	0,93%
Desviaciones típicas				
7,27	3,33	5,05	2,42	2,19

Tabla 58. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁₀

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de adición que suponen el 8,72%. Los aciertos constituyen el 83,14%.

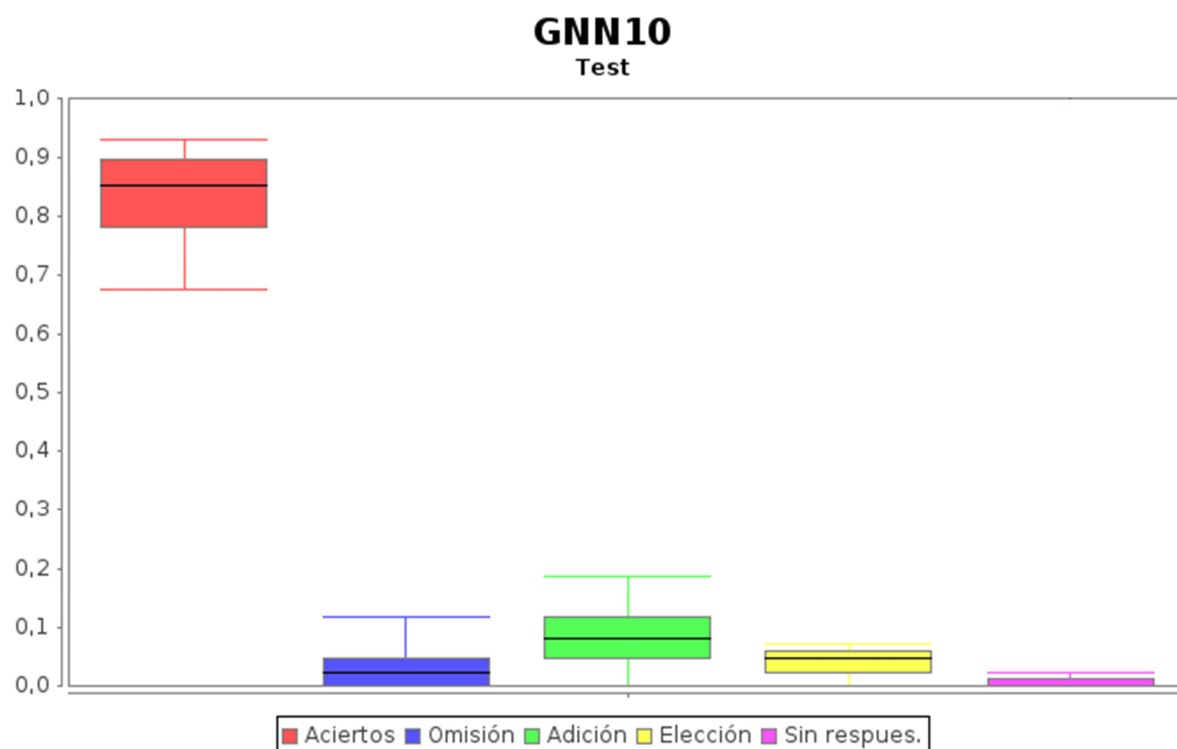


Gráfico 30. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₁₀

En el diagrama de cajas del grupo GNN₁₀ se observa dispersión de los valores correspondientes a los aciertos.

6.1.21 Resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₁

Los resultados de la expresión escrita del grupo GNN₁₁ son los siguientes:

GNN ₁₁ expresión escrita: medias de aciertos y errores N=17								
<i>Aciertos</i>			<i>Errores</i>					
EL	UN	Ø	omisión EL	omisión UN	adición EL	adición UN	elección EL	elección UN
47,98%	11,08%	31,34%	2,68%	0,42%	3,83%	0,57%	1,16%	0,94%
<i>Desviaciones típicas</i>								
10,44	4,34	9,02	2,79	1,23	2,82	1,40	2,05	1,62

Tabla 59. Expresión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁₁

Si se observan los aciertos, destaca el porcentaje del uso correcto del artículo determinado (47,98%); mientras que entre los errores prevalecen los de adición del artículo determinado (3,83%) y los de omisión del artículo determinado (2,68%).

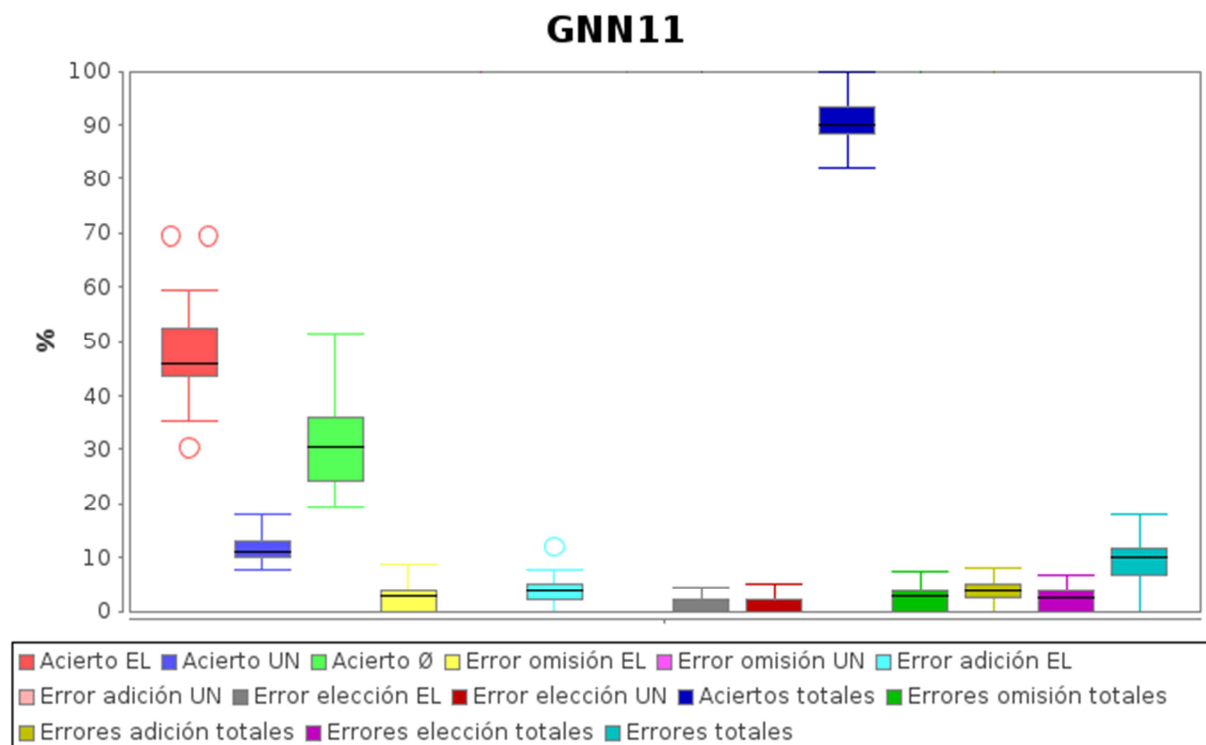


Gráfico 31. Expresión escrita: diagrama de cajas GNN₁₁

En el diagrama de cajas del grupo GNN₁₁ se observa dispersión en los aciertos, así como valores atípicos en caso de los aciertos del artículo determinado.

Si se suman los usos correctos y erróneos del grupo GNN₁₁, se obtienen los siguientes porcentajes totales:

GNN ₁₁ expresión escrita: medias totales de aciertos y errores N=17				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Errores totales</i>
90,39%	3,11%	4,40%	2,10%	9,61%

Tabla 60. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₁₁

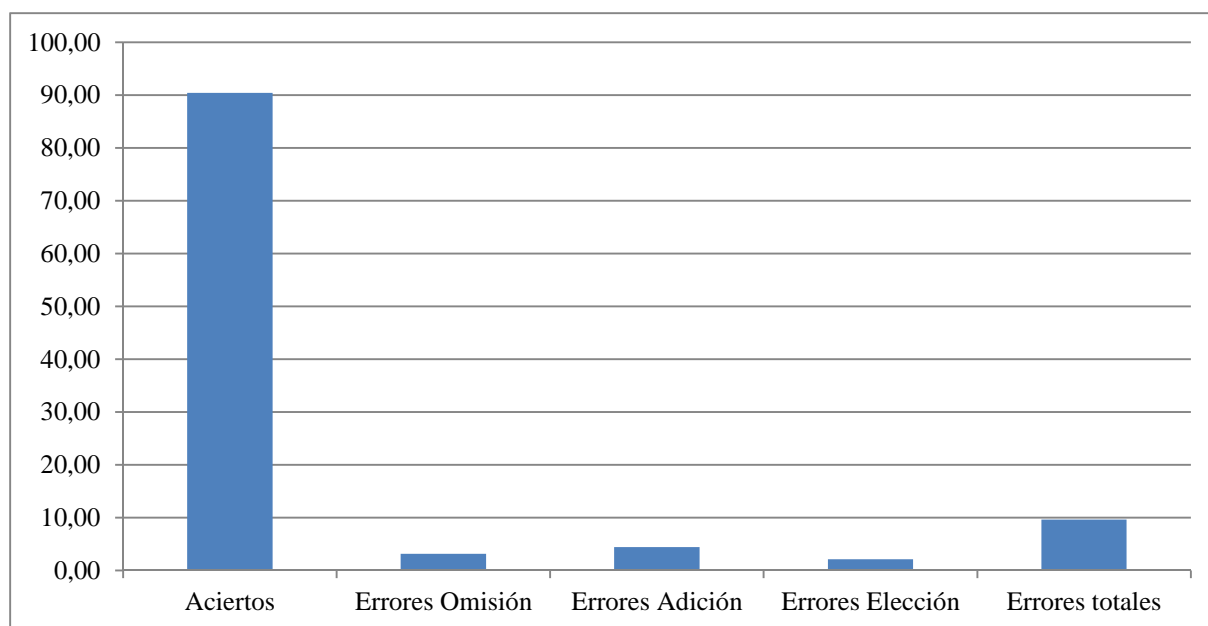


Gráfico 32. Expresión escrita: medias totales de aciertos y errores del GNN₁₁

Los errores que aparecen con más frecuencia en este grupo son los de adición (4,40%) frente a otros tipos de errores cometidos. El porcentaje de aciertos totales alcanza el 90,39%, mientras que los errores suponen el 9,61%.

6.1.22 Resultados de la comprensión escrita del grupo GNN₁₁

Los datos que se presentan a continuación corresponden a los resultados obtenidos en la prueba consciente de compleción del test correspondiente al nivel C1/C2.

GNN₁₁ comprensión escrita: medias de aciertos y errores				
N=17				
<i>Aciertos</i>	<i>Errores omisión</i>	<i>Errores adición</i>	<i>Errores elección</i>	<i>Sin respuesta</i>
76,33%	7,98%	7,84%	6,72%	1,12%
Desviaciones típicas				
8,85	2,78	4,27	4,47	2,54

Tabla 61. Comprensión escrita: medias y DT de los porcentajes de aciertos y errores del GNN₁₁

Se observa que entre los errores cometidos destacan los de omisión (7,98%) y los de adición (7,84%). Los aciertos constituyen el 76,33%.

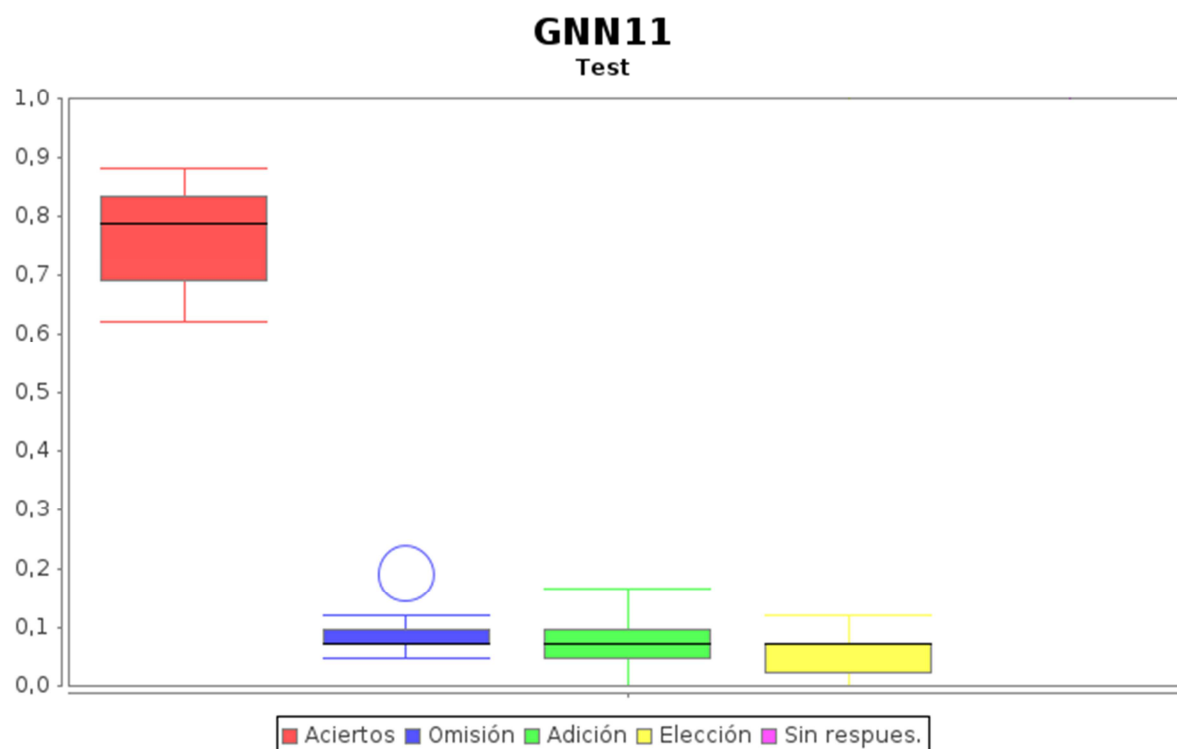


Gráfico 33. Comprensión escrita: diagrama de cajas GNN₁₁

En el diagrama de cajas del grupo GNN₁₁ se observa dispersión de los valores correspondientes a los aciertos y valores atípicos en caso de los errores de omisión.

6.2 Expresión escrita: comparación de los grupos

A continuación se presenta la comparación de los aciertos y los errores de las redacciones escritas de los once grupos de informantes. Los datos que se presentan corresponden a las medias de cada grupo, puesto que el número de los usos del artículo varía en cada uno de ellos.

Con el objetivo de visualizar mejor los grupos que más aciertos y menos errores han tenido, se han marcado las casillas en color verde; mientras que para los grupos que menos aciertos y más errores han tenido, el naranja.

	GNN ₁	GNN ₂	GNN ₃	GNN ₄	GNN ₅	GNN ₆	GNN ₇	GNN ₈	GNN ₉	GNN ₁₀	GNN ₁₁
Aciertos	77,11	81,19	63,86	76,85	68,11	80,58	83,43	80,22	83,47	88,21	90,39
Errores omisión	15,93	6,84	26,18	16,33	19,53	10,89	11,65	11,15	8,82	4,01	3,11
Errores adición	4,28	11,23	8,04	5,12	9,66	6,02	4,27	6,23	2,65	5,70	4,40
Errores elección	2,69	0,74	1,92	1,69	2,70	2,50	0,65	2,40	5,07	2,08	2,10

Tabla 62. Expresión escrita: medias de aciertos y errores de todos los grupos

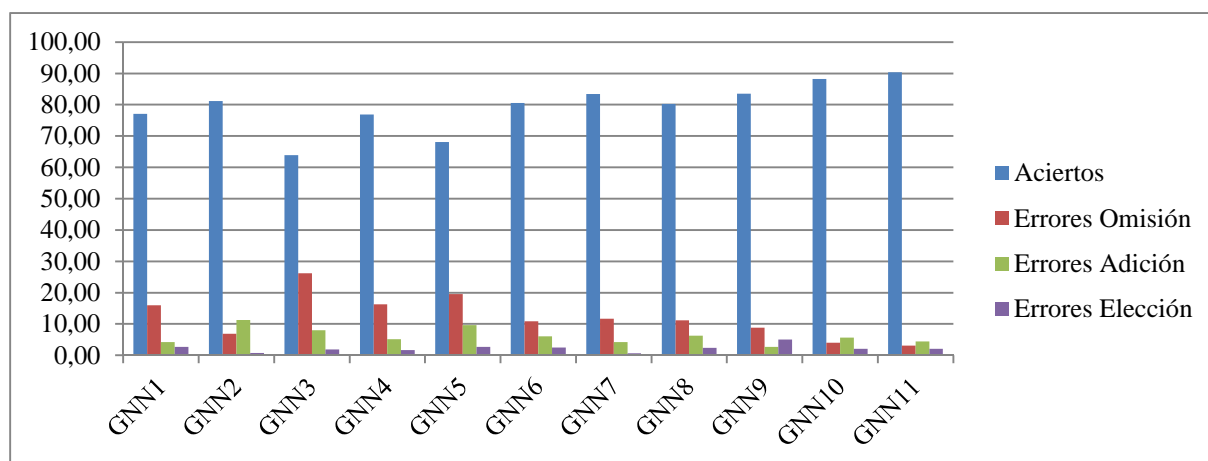


Gráfico 34. Expresión escrita: de medias de aciertos y errores de todos los grupos

Se observa que las medias de los porcentajes de aciertos varían entre el 63,86% del grupo GNN₃ y el 90,39% del grupo GNN₁₁. Entre los errores de omisión destaca el grupo GNN₃ con el porcentaje más alto (26,18%), y el grupo GNN₁₁ con el porcentaje más bajo (3,11%). Respecto a los errores de adición, el grupo GNN₉ es el grupo que menos errores ha cometido (2,65%), y el GNN₂ demuestra el porcentaje más alto (11,23%). Si se trata de los errores de elección, los porcentajes son muy bajos en general: 5,07% del grupo GNN₉ y 0,65% del grupo GNN₇. Llama la atención que entre los errores prevalecen los de omisión.

A continuación se presentan los porcentajes correspondientes a los aciertos en el uso del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto de todos los grupos.

	GNN ₁	GNN ₂	GNN ₃	GNN ₄	GNN ₅	GNN ₆	GNN ₇	GNN ₈	GNN ₉	GNN ₁₀	GNN ₁₁
Aciertos EL	30,94	41,47	19,64	36,27	24,16	32,83	43,64	39,88	33,56	39,82	47,98
Aciertos UN	4,52	1,75	0,38	1,53	2,17	4,31	6,71	9,22	3,43	9,80	11,08
Aciertos Ø	41,65	37,97	43,83	39,05	41,78	43,44	33,07	31,12	46,48	38,59	31,34

Tabla 63. Expresión escrita: medias de aciertos de todos los grupos

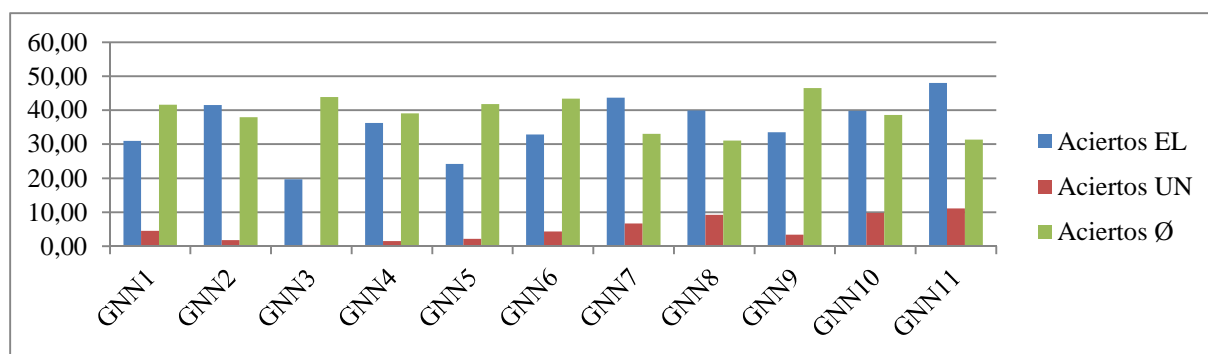


Gráfico 35. Expresión escrita: medias de aciertos de todos los grupos

Los grupos que más aciertos en el uso del artículo determinado han tenido son los siguientes: el GNN₁₁ (47,98%), el GNN₇ (43,64%) y el GNN₂ (41,47%). Los grupos que menos aciertos han tenido en este uso son el GNN₃ con el 19,64%; y el GNN₅ con el 24,16%. En caso de los aciertos en el uso del artículo indeterminado destacan los grupos GNN₁₁ con el 11,08%; GNN₁₀ con el 9,80% y GNN₈ con el 9,22%. En relación con los aciertos en el uso del grupo escueto prevalecen los siguientes grupos: el GNN₉ (46,48%), el GNN₃ (43,83%), el GNN₆ (43,44%) y el GNN₅ (41,78%).

A continuación se presentan los porcentajes correspondientes a los errores de omisión, de adición y de elección del artículo determinado y el indeterminado de todos los grupos.

	GNN ₁	GNN ₂	GNN ₃	GNN ₄	GNN ₅	GNN ₆	GNN ₇	GNN ₈	GNN ₉	GNN ₁₀	GNN ₁₁
omisión EL	13,77	5,04	20,54	14,16	16,87	10,23	10,17	9,76	6,72	3,39	2,68
omisión UN	2,15	1,80	5,64	2,17	2,66	0,66	1,49	1,39	2,10	0,62	0,42
adición EL	4,28	10,86	7,35	5,12	8,48	6,02	4,27	5,65	2,65	5,03	3,83
adición UN	0,00	0,37	0,70	0,00	1,18	0,00	0,00	0,58	0,00	0,68	0,57
elección EL	2,06	0,74	1,37	1,69	2,70	2,30	0,42	1,35	4,72	1,55	1,16
elección UN	0,63	0,00	0,55	0,00	0,00	0,20	0,23	1,05	0,35	0,53	0,94

Tabla 64. Expresión escrita: medias de errores de todos los grupos

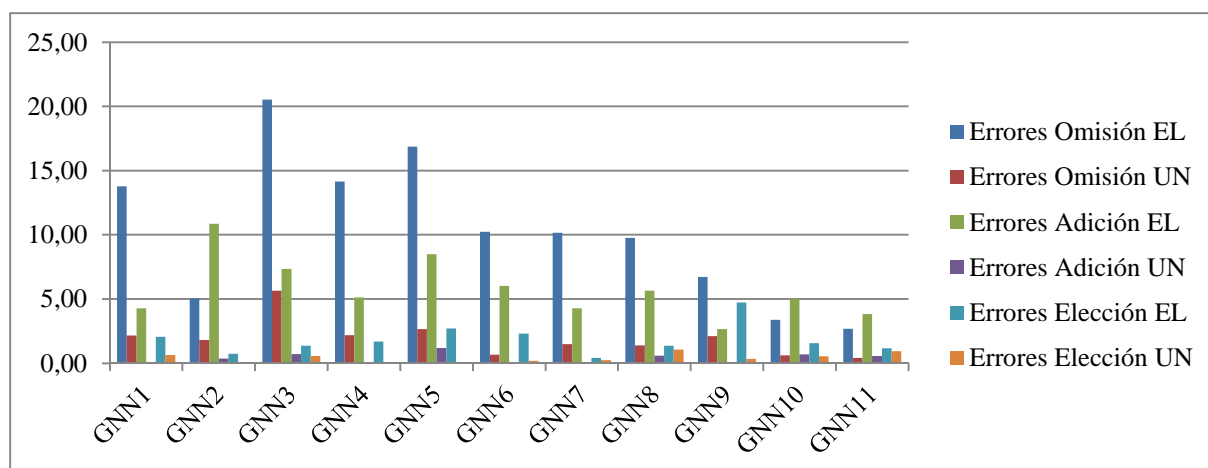


Gráfico 36. Expresión escrita: medias de errores de todos los grupos

El grupo que más errores de omisión del artículo determinado ha tenido es el GNN₃ con el 20,54%; el que menos errores de este tipo ha cometido es el GNN₁₁ (2,68%). El grupo que más errores de omisión del artículo indeterminado ha tenido es el GNN₃ con el 5,64%; y los que menos errores de este tipo han cometido son los grupos: el GNN₁₁ (0,42%), el GNN₁₀ (0,62%) y el GNN₆ (0,66%). En lo que concierne a los errores de adición del artículo determinado, el grupo que más errores ha cometido es el GNN₂ (10,86%) y el que menos errores de este tipo ha cometido es el GNN₉ (2,65%). Si se trata de los errores de adición del artículo indeterminado hay cinco grupos que no han cometido este tipo de error en sus redacciones: GNN₁, GNN₄, GNN₆, GNN₇, GNN₉. El grupo que más errores de adición del artículo indeterminado ha cometido es el GNN₅ con el 1,18%. No obstante, hay que considerar que en varios grupos el uso del artículo indeterminado resulta muy limitado, por lo que en general se observan los porcentajes, tanto de errores como de aciertos, muy bajos. En caso de los errores de elección del artículo determinado el grupo GNN₉ ha cometido 4,72% de este tipo de error; mientras que el grupo GNN₇, tan sólo el 0,42%. En relación con los errores de elección del artículo indeterminado hay tres grupos en los que no se observa este tipo de error: GNN₂, GNN₄, GNN₅. El grupo que más errores de elección del artículo indeterminado ha cometido es el GNN₈ con el 1,05%.

En el siguiente gráfico se visualizan los porcentajes de todos los tipos de aciertos y errores que se han observado en las redacciones escritas de todos los grupos analizados. En este diagrama se pueden observar los aciertos y errores que aparecen con más frecuencia en los textos recogidos y analizados para el presente trabajo.

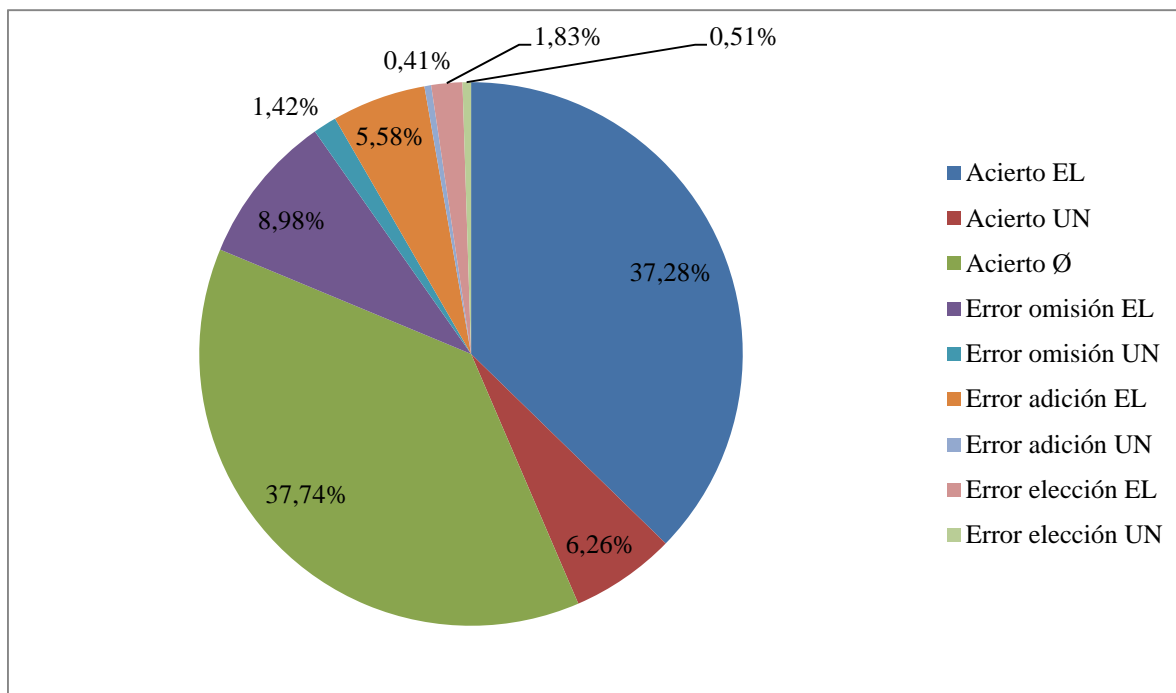


Gráfico 37. Expresión escrita: porcentajes de totalidad de aciertos y errores de todos los grupos

En el gráfico destacan los aciertos en el uso del grupo escueto (37,74%) y del artículo determinado (37,28%). Los errores más cometidos son los de omisión del artículo determinado (8,98%) y los de adición del artículo determinado (5,58%). El resto de los errores junto con los aciertos en el uso del artículo indeterminado constituye la minoría de todos los usos recogidos.

6.3 Comprensión escrita: comparación de los grupos por niveles

A continuación se presenta la comparación de los resultados de todos los grupos de los test a completar por niveles de competencia. Con el objetivo de visualizar mejor los grupos que más aciertos y menos errores han tenido, se han marcado las casillas en color verde; mientras que para los grupos que menos aciertos y más errores han tenido, en el naranja.

6.3.1 Nivel A1/A2

A1/A2	GNN ₁	GNN ₂	GNN ₃	GNN ₄	GNN ₅	GNN ₉
Aciertos	64,00%	66,26%	55,53%	65,19%	64,36%	71,45%
Errores Omisión	12,78%	10,43%	13,51%	10,42%	12,33%	7,46%
Errores Adición	11,85%	11,52%	14,63%	13,75%	12,20%	9,76%
Errores Elección	9,29%	11,38%	13,70%	9,98%	10,03%	10,47%
Sin respuesta	2,09%	0,41%	2,63%	0,67%	1,08%	0,86%

Tabla 65. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2

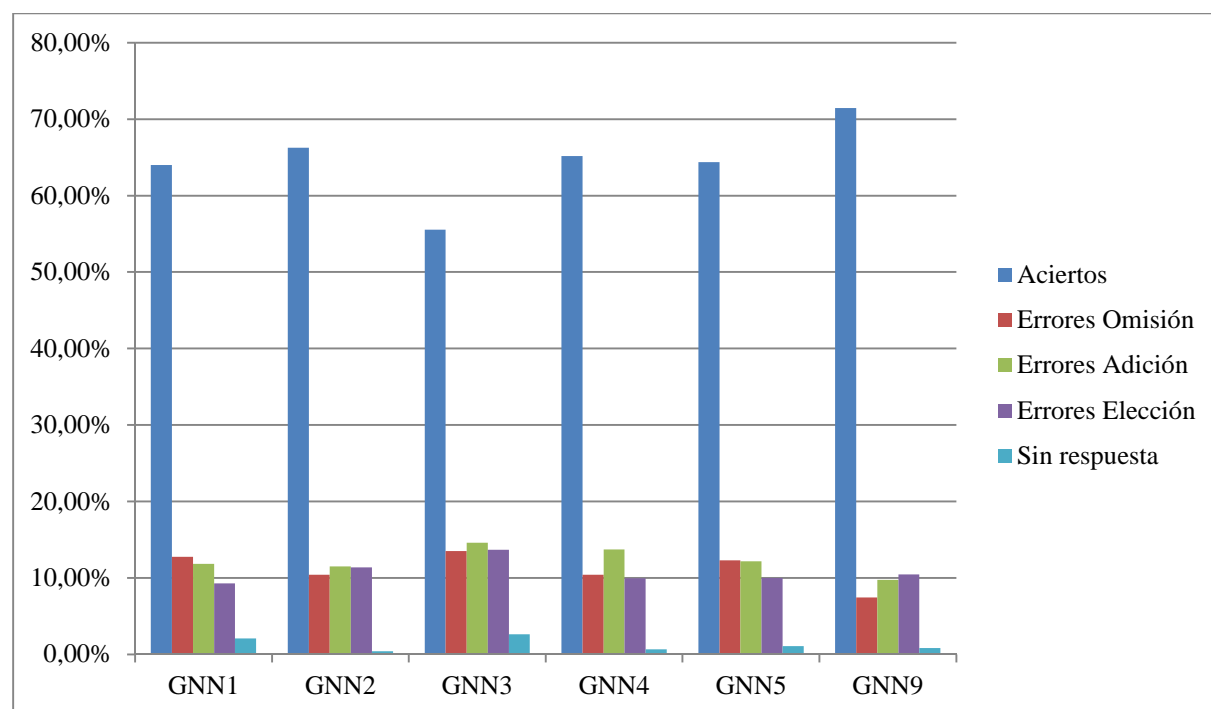


Gráfico 38. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2

El grupo que más aciertos ha tenido es el GNN₉ (71,45%); mientras que el que menos respuestas ha acertado es el GNN₃ (55,53%). En caso de los errores de omisión destacan el GNN₃ (13,51%) y el GNN₉ (7,46%). En relación con los errores de adición de nuevo destacan el GNN₃ (14,63%) y el GNN₉ (9,76%). Si se trata de los errores de elección el grupo que más errores ha cometido es el GNN₃ (13,70%); y el grupo GNN₁ con el nivel más bajo (9,29%). De estos datos se obtienen los siguientes porcentajes correspondientes al nivel A1/A2:

A1/A2	
Aciertos	64,47%
Errores Omisión	11,16%
Errores Adición	12,29%
Errores Elección	10,81%
Sin respuesta	1,29%

Se observa relativamente poca diferencia entre los tres tipos de errores cometidos: los errores de omisión corresponden al 11,16%; los de adición, al 12,29% y los de elección, al 10,81%.

6.3.2 Nivel B1/B2

B1/B2	GNN₆	GNN₇	GNN₁₀
Aciertos	69,45%	74,29%	83,14%
Errores Omisión	4,89%	4,65%	3,37%
Errores Adición	16,13%	13,95%	8,72%
Errores Elección	8,86%	6,07%	3,84%
Sin respuesta	0,66%	1,03%	0,93%

Tabla 66. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel B1/B2

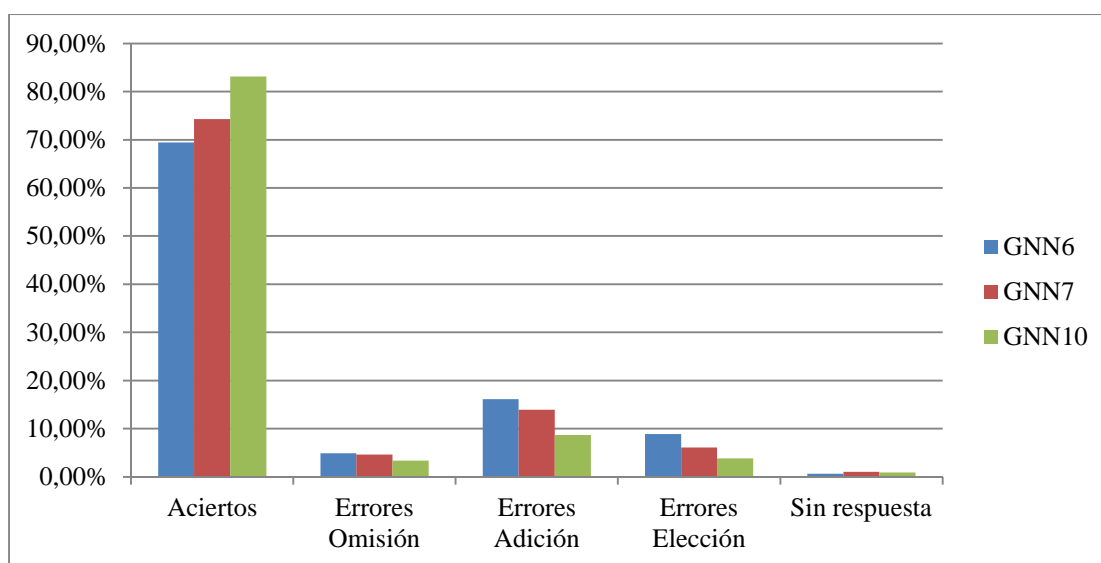


Gráfico 39. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel B1/B2

En el nivel B1/B2 el grupo GNN₆ es el que menos aciertos y más errores ha tenido; mientras que el GNN₁₀ es el que más aciertos y menos errores ha cometido. De estos datos se obtienen los siguientes porcentajes correspondientes al nivel B1/B2:

B1/B2	
Aciertos	75,63%
Errores Omisión	4,30%
Errores Adición	12,93%
Errores Elección	6,26%
Sin respuesta	0,87%

Se observa que destacan los errores de adición (12,93%) frente a los de omisión (4,30%) y los de elección (6,26%).

6.3.3 Nivel C1/C2

C1/C2	GNN₈	GNN₁₁
Aciertos	62,55%	76,33%
Errores Omisión	8,66%	7,98%
Errores Adición	14,50%	7,84%
Errores Elección	11,69%	6,72%
Sin respuesta	2,60%	1,12%

Tabla 67. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel C1/C2

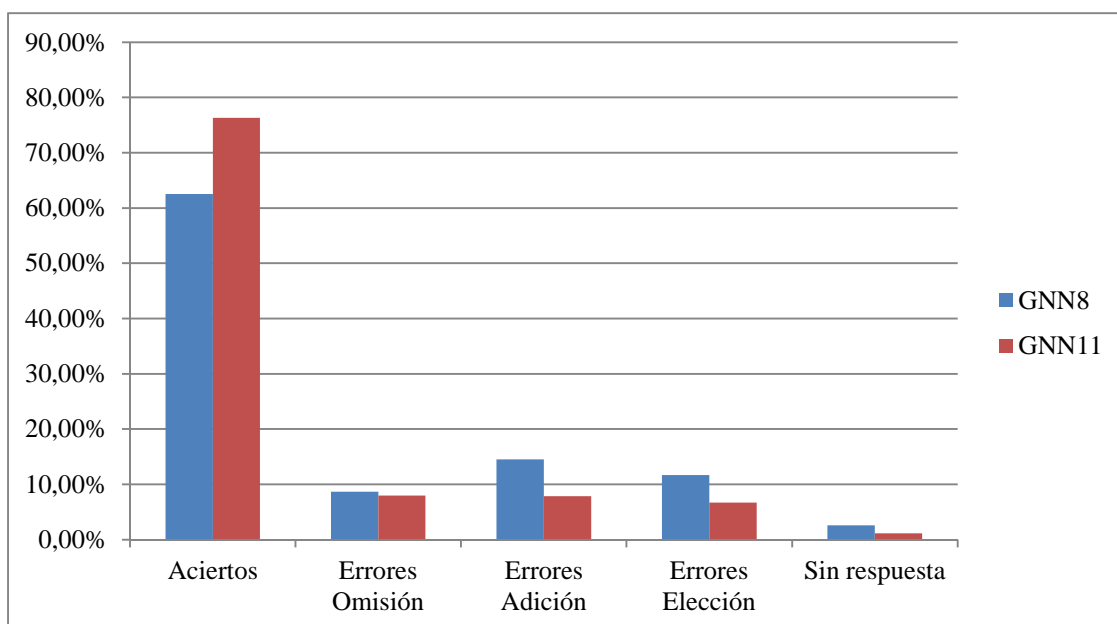


Gráfico 40. Comprensión escrita: comparación de los grupos del nivel A1/A2

En el nivel C1/C2 el grupo GNN₈ es el que menos aciertos y más errores ha tenido; mientras que el GNN₁₁ es el que más aciertos y menos errores ha cometido. De estos datos se obtienen los siguientes porcentajes correspondientes al nivel C1/C2:

C1/C2	
Aciertos	69,44%
Errores Omisión	8,32%
Errores Adición	11,17%
Errores Elección	9,21%
Sin respuesta	1,86%

Se observa que los errores de adición constituyen el 11,17%; los de elección, el 9,21%; y los de omisión, el 8,32%.

6.4 Resultados de los grupos por usos del artículo por niveles

A continuación se presentan los datos correspondientes a las medias de aciertos y errores en los diferentes usos del artículo en español de todos los grupos en los tres niveles de referencia A1/A2, B1/B2 y C1/C2. En el Anexo VI al presente trabajo se pueden consultar los datos correspondientes a cada grupo en particular.

6.4.1 Nivel A1/A2

USOS A1/A2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	introducción de entidades nuevas
Media total Aciertos	87,86%	77,80%	69,36%	62,22%
Media total Errores	10,22%	20,75%	28,84%	37,22%

Tabla 68. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2: parte 1

USOS A1/A2	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos	situación estereotipada	nombres propios	clasificación
Media total Aciertos	46,46%	83,20%	42,54%	52,51%	64,57%	35,91%
Media total Errores	49,39%	15,69%	56,24%	46,54%	37,78%	64,02%

Tabla 69. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2: parte 2

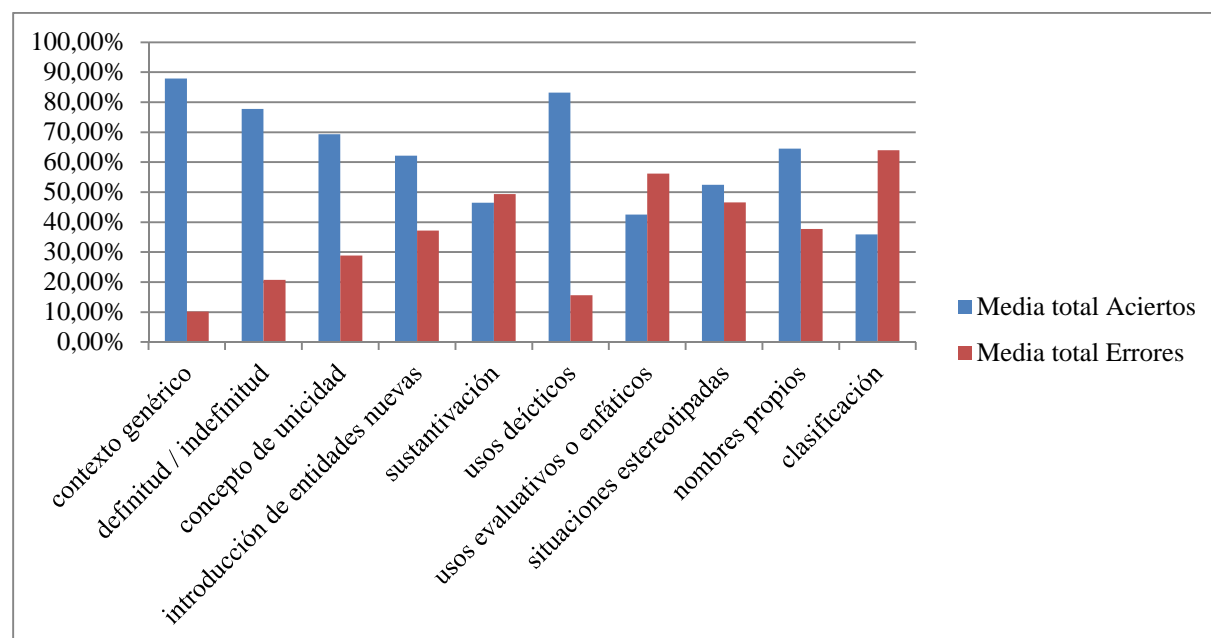


Gráfico 41. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel A1/A2

Los usos de los artículos en los que más aciertos se observan son usos genéricos (87,86%) y usos deícticos (83,20%). Por el contrario, el mayor número de errores se ha evidenciado en el uso clasificador (64,02%) y usos evaluativos o enfáticos (56,24%).

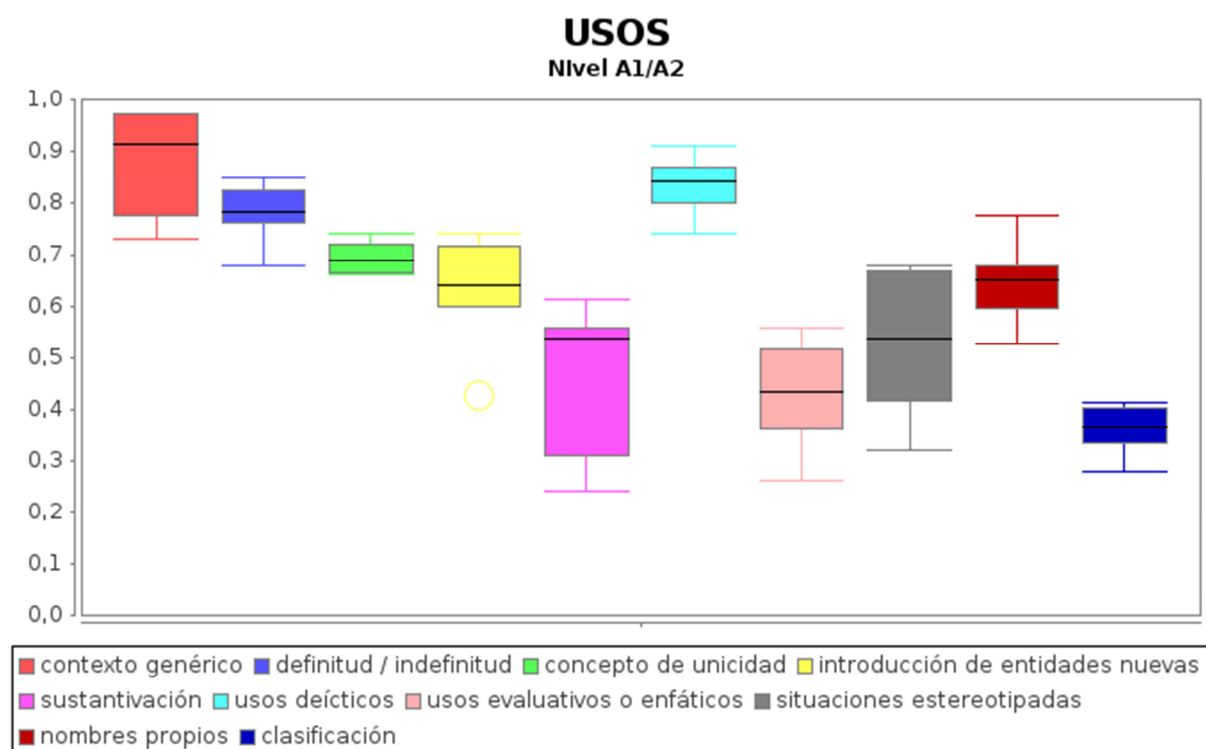


Gráfico 42. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel A1/A2

En el diagrama de cajas destaca la dispersión de los valores del uso genérico (en este caso también hay una asimetría de los datos), de la sustantivación, de usos evaluativos y del uso en situaciones estereotipadas. Asimismo, se observan valores no centrales en el uso del artículo con nombres propios.

6.4.2 Nivel B1/B2

USOS B1/B2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	entidades nuevas	sustantiva ción	usos deícticos
Media total Aciertos	94,85%	89,48%	90,78%	89,01%	29,55%	35,98%	94,17%
Media total Errores	4,74%	9,68%	8,85%	10,99%	70,45%	62,35%	5,24%

Tabla 70. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2: parte 1

USOS B1/B2	usos evaluativos	usos endofóricos	designación de una subclase	nombres propios	clasificación	instrumento y modo	artículo <i>lo</i>
Media total Aciertos	77,80%	43,04%	58,62%	80,82%	40,10%	13,52%	88,49%
Media total Errores	21,90%	54,10%	41,38%	18,10%	58,53%	86,48%	8,47%

Tabla 71. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2: parte 2

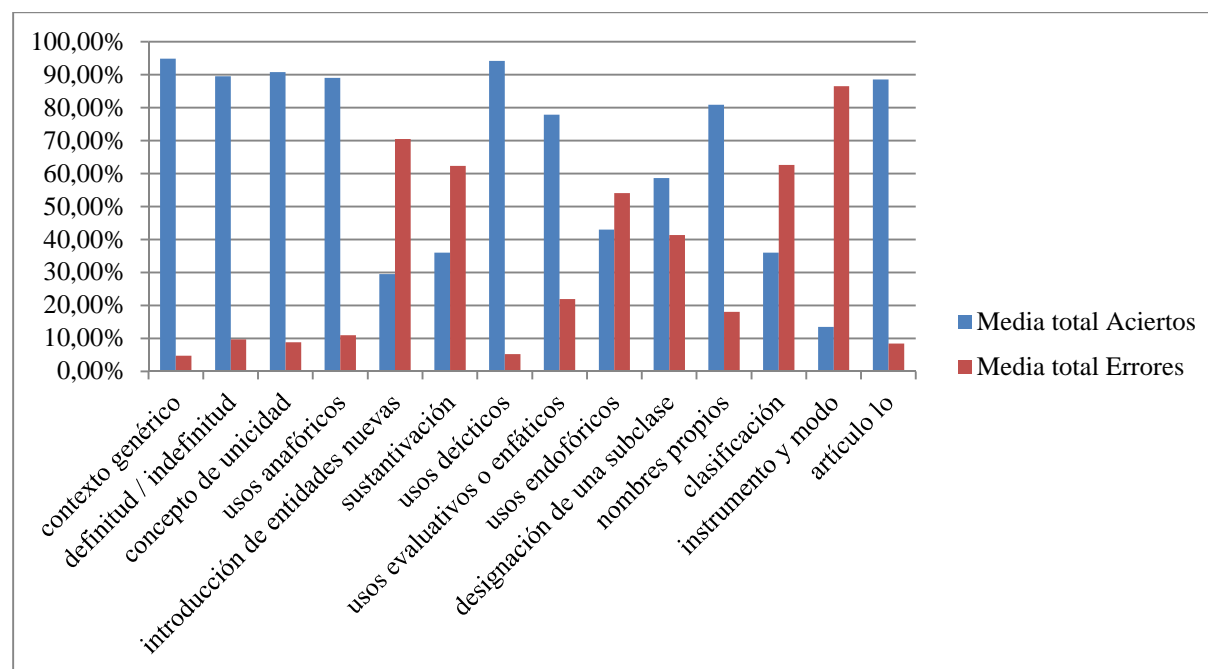


Gráfico 43. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel B1/B2

Los usos en los que más aciertos se observan son usos genéricos (94,85%) y usos deícticos (94,17%). Por el contrario, el mayor número de errores se ha evidenciado en el uso de expresión de instrumento y modo (86,48%) y de introducción de entidades nuevas (70,45%).

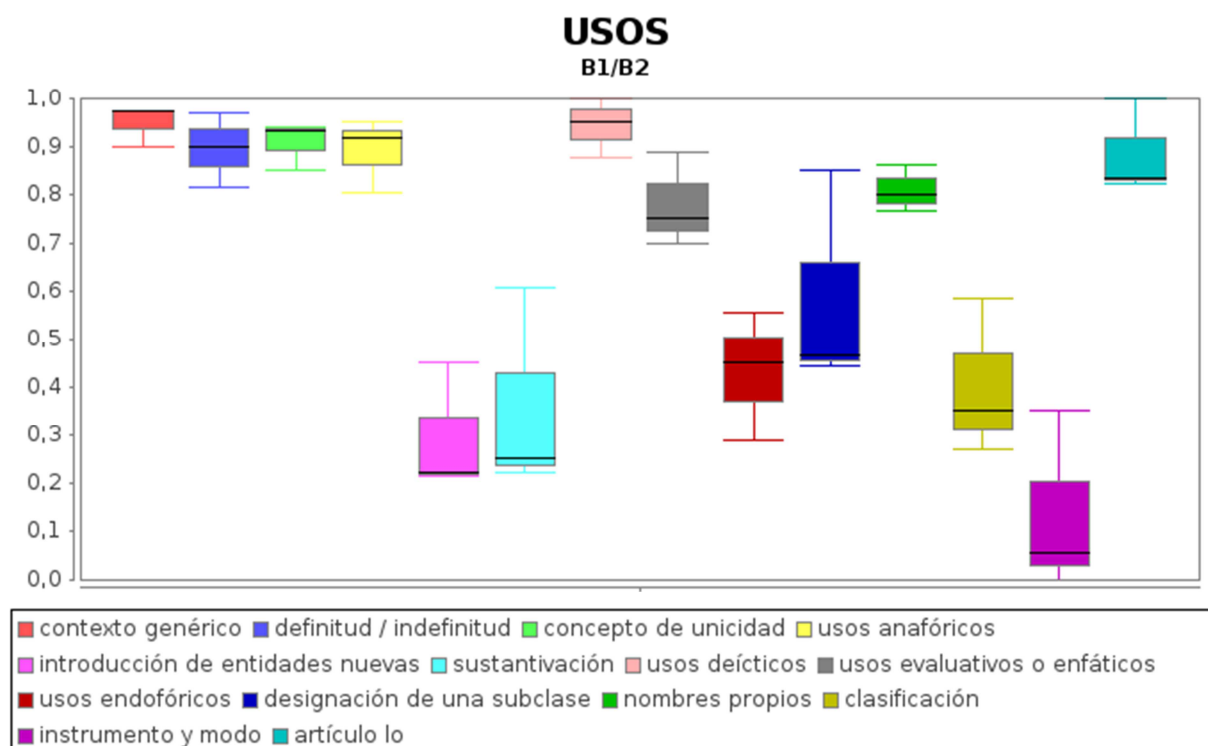


Gráfico 44. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel B1/B2

En el diagrama de cajas se observa la dispersión de valores correspondientes a la introducción de entidades nuevas, sustantivación, usos endofóricos, designación de una subclase, clasificación y expresión de instrumento y modo. En todos estos casos se nota también la asimetría en los valores.

6.4.3 Nivel C1/C2

USOS C1/C2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	entidades nuevas	sustantivación
Media total Aciertos	79,59%	89,93%	89,51%	59,89%	34,85%	77,75%
Media total Errores	20,41%	8,56%	9,02%	40,11%	65,15%	15,35%

Tabla 72. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2: parte 1

USOS C1/C2	usos evaluativos	usos endofóricos	nombres propios	recategorización	clasificación	instrumento y modo	artículo lo
Media total Aciertos	62,11%	52,41%	61,23%	71,93%	42,87%	69,12%	71,26%
Media total Errores	37,24%	47,59%	30,48%	28,07%	57,13%	30,88%	25,74%

Tabla 73. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2: parte 2

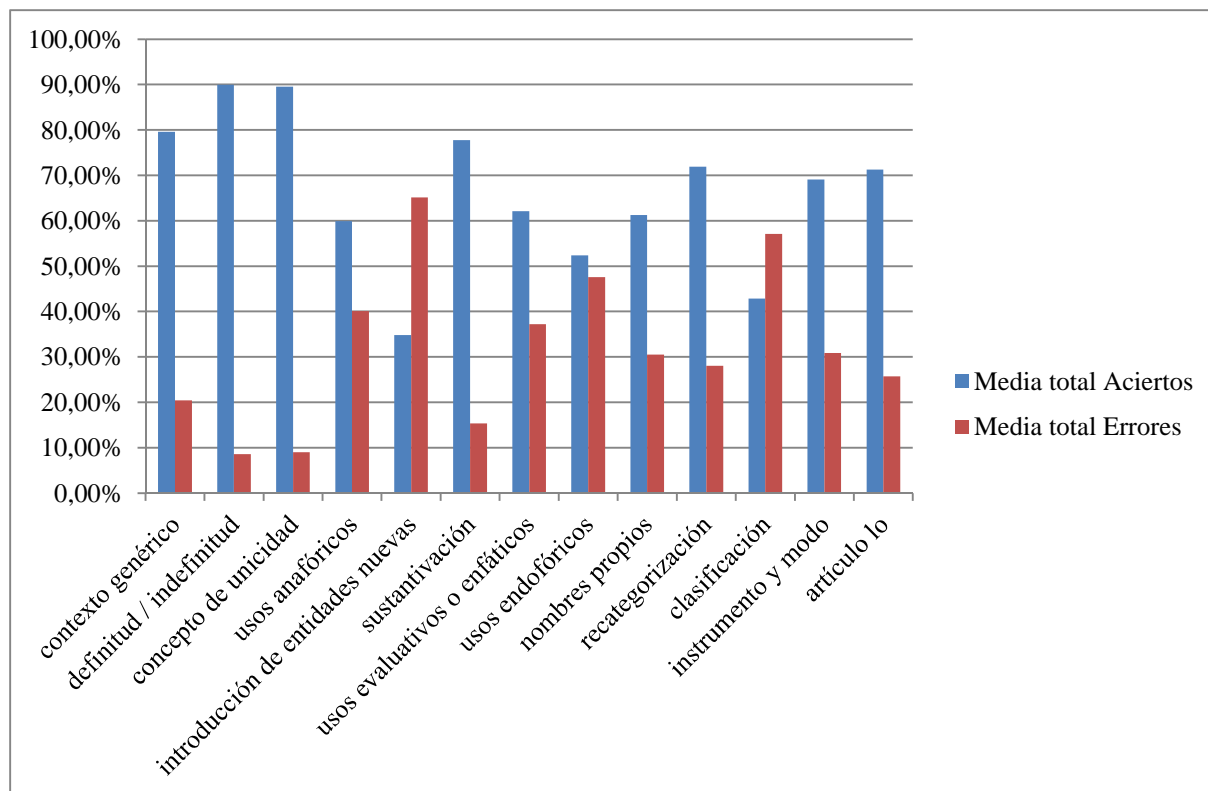


Gráfico 45. Aciertos y errores por usos del artículo en el nivel C1/C2

Los usos en los que más aciertos se observan son los de definitud e indefinitud (89,93%) y de unicidad (89,51%). Por el contrario, el mayor número de errores se ha evidenciado en el uso de introducción de entidades nuevas (65,15%) y en el uso clasificador (57,13%).

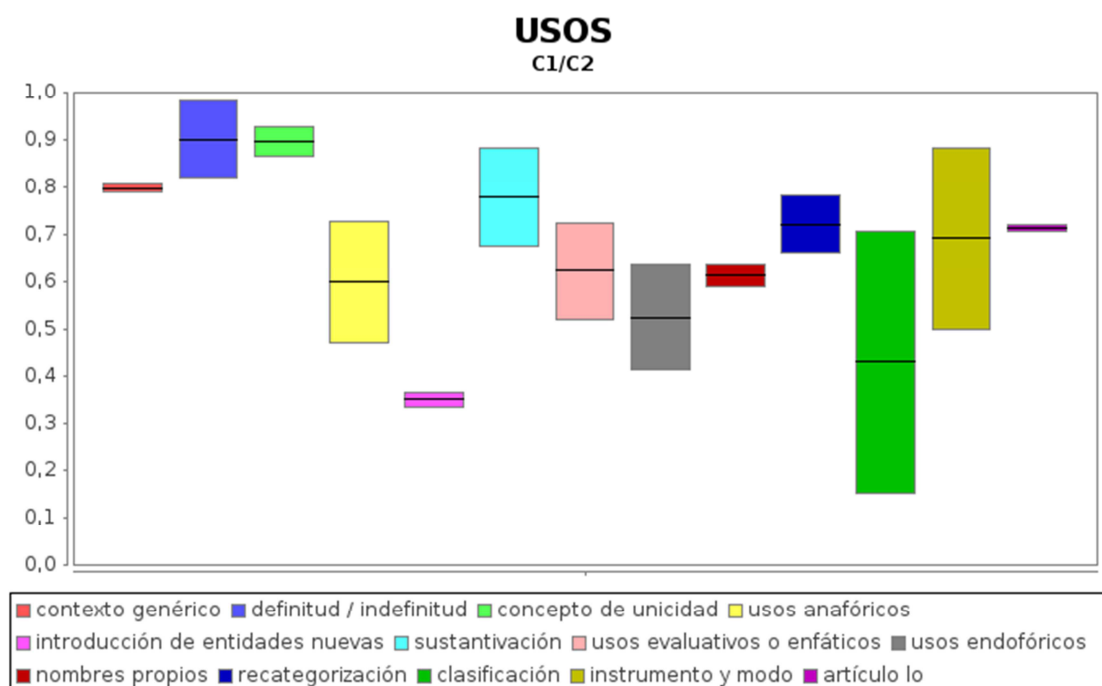


Gráfico 46. Diagrama de cajas de los usos del artículo en el nivel C1/C2

En el diagrama se observan únicamente valores centrales, puesto que en el nivel C1/C2 del MCER solamente se han analizado las respuestas de dos grupos. Hay dispersión en la expresión de definitud e indefinitud, usos anafóricos, sustantivación, usos evaluativos o enfáticos, usos endofóricos, clasificación y expresión de instrumento y modo.

6.5 Contraste de hipótesis

En los siguientes apartados se presentan los resultados de los test de significación estadística realizados con el fin de estudiar si las variables independientes han tenido influencia en la variable dependiente (número de aciertos). Las pruebas se llevan a cabo por separado para las dos tareas propuestas: la de expresión escrita y la de comprensión escrita. En cada caso se explican los procedimientos que se han seguido para obtener los datos.

6.5.1 Variable de la edad

A continuación se estudia si existe una correlación significativa entre los resultados obtenidos y las diferentes edades de los participantes en las dos actividades realizadas.

6.5.1.1 Expresión escrita

Para comprobar la hipótesis de que la edad constituye una variable influyente, primero se ha comprobado si los diferentes grupos etarios (15 años, 16 años, 17 años, 18 años) cumplen el test de normalidad. La prueba de Shapiro-Wilk ha mostrado que no se cumple la hipótesis de normalidad, por tanto se ha calculado el coeficiente de correlación de Spearman.

Los resultados de la prueba de Spearman de todos los grupos analizados para la tarea de expresión escrita inconsciente son los siguientes:

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones				
Rho de Spearman	edad		edad	aciertos
		Coefficiente de correlación	1,000	,119
		Sig. (bilateral)	.	,163
		N	138	138
	aciertos	Coefficiente de correlación	,119	1,000
		Sig. (bilateral)	,163	.
		N	138	138

Tabla 74. Expresión escrita: prueba de Spearman para la edad

El nivel de significación es de 0,163 (el p-valor es mayor a 0,05) por lo que se rechaza la H_a y se acepta la H_o ; es decir, no existe correlación significativa entre las variables de edad y número de aciertos en el uso del artículo español en la tarea de expresión escrita. El coeficiente de correlación es igual a 0,119; aunque es positivo, es muy próximo a 0 por lo que no se observa una correlación lineal.

6.5.1.2 Comprensión escrita

Al considerar el hecho de que ha habido tres test diferentes para los tres niveles de referencia, en esta prueba se han analizado por separado los grupos que han completado el test del nivel A1/A2, es decir, GNN₁ (17 años), GNN₂ (18 años), GNN₃ (17 años), GNN₄ (18 años), GNN₅ (15 años); y grupos del nivel B1/B2, es decir, GNN₆ (16 años) y GNN₇ (17 años)⁴². Se ha comprobado con el test de Shapiro Wilk que en todos los grupos se cumple la hipótesis de normalidad, por lo que se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados de la prueba para el nivel A1/A2 son los siguientes:

Correlaciones			
		edad	acierto
edad	Correlación de Pearson	1	,042
	Sig. (bilateral)		,713
	N	81	81
acierto	Correlación de Pearson	,042	1
	Sig. (bilateral)	,713	
	N	81	81

Tabla 75. Comprensión escrita A1/A2: prueba de Pearson para la edad

Se observa que el nivel de significación es 0,713 (el p-valor es mayor a 0,05) por lo que se rechaza la H_a y se acepta la H_o ; es decir, no existe correlación significativa entre las variables de edad y número de aciertos en la tarea de comprensión escrita para este nivel de referencia de la lengua. El coeficiente de correlación es de 0,042; es muy próximo a 0 por lo que no se observa una correlación lineal.

⁴² No se ha podido realizar la prueba de significación estadística para el nivel C1/C2, puesto que ha habido sólo un grupo que ha completado el test para dicho nivel (el grupo universitario de este nivel, GNN₁₁, no se ha podido analizar puesto que es un grupo de edades heterogéneas).

Los resultados de la prueba para el nivel B1/B2 son los siguientes:

Correlaciones			
		edad	acierto
edad	Correlación de Pearson	1	,222
	Sig. (bilateral)		,138
	N	46	46
acierto	Correlación de Pearson	,222	1
	Sig. (bilateral)	,138	
	N	46	46

Tabla 76. Comprensión escrita B1/B2: prueba de Pearson para la edad

Se observa que el nivel de significación es 0,138 (el p-valor es mayor a 0,05) por lo que se rechaza la H_a y se acepta la H_o ; es decir, no existe correlación significativa entre las variables de edad y número de aciertos en la tarea de comprensión escrita para este nivel de referencia de la lengua. El coeficiente de correlación es 0,222; esto es, aunque es positivo, se aproxima a 0, por lo que no se observa una correlación lineal.

En conclusión, tanto en la tarea de expresión escrita inconsciente como en la de comprensión escrita consciente, se afirma la H_o y se rechaza la H_a de que la edad constituye el factor influyente en el número de aciertos en el uso del artículo español.

6.5.2 Variable del número de horas de ELE cursadas

A continuación se estudia si existe una correlación entre los resultados obtenidos y el número de horas de ELE cursadas por los participantes en las dos actividades realizadas.

6.5.2.1 Expresión escrita

Para comprobar la hipótesis propuesta, es decir, que el número de horas de ELE cursadas constituye una variable influyente; primero se ha comprobado con la prueba de Shapiro Wilk si los diferentes grupos cumplen la hipótesis de normalidad. La distribución de los datos es normal en los siete grupos analizados (135 horas, 225 horas, 420 horas, 450 horas, 585 horas, 690 horas, 795 horas), por tanto se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson.

Los resultados de la prueba son los siguientes:

Correlaciones			
		horas	aciertos
horas	Correlación de Pearson	1	,183 [*]
	Sig. (bilateral)		,032
	N	138	138
aciertos	Correlación de Pearson	,183 [*]	1
	Sig. (bilateral)	,032	
	N	138	138
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).			

Tabla 77. Expresión escrita: prueba de Pearson para el número de horas ELE

El nivel de significación es 0,032 (el p-valor es menor a 0,05) por lo que se rechaza la H_0 y se acepta la H_a ; es decir, existe correlación significativa entre las variables de número de horas de ELE cursadas y número de aciertos en la tarea de expresión escrita. El coeficiente de correlación es igual a 0,183; aunque es positivo, es muy próximo a 0, por lo que no se observa una correlación lineal.

6.5.2.2 Comprensión escrita

Considerando el hecho de que ha habido tres test diferentes para los tres niveles de referencia, en esta prueba se han analizado por separado los grupos que han completado el test A1/A2, es decir, GNN₁ (135 horas), GNN₂ (225 horas), GNN₃ (225 horas), GNN₄ (420 horas), GNN₅ (450 horas); y los grupos del nivel B1/B2, es decir, GNN₆ (585 horas) y GNN₇ (690 horas)⁴³. Todos los grupos han cumplido la hipótesis de normalidad, comprobada con el test de Shapiro-Wilk, por lo que se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson para ambos niveles.

Los resultados para el nivel A1/A2 son los siguientes:

⁴³ No se ha podido realizar la prueba para el nivel C1/C2 por la misma razón que en caso de la variable edad: ha habido un sólo grupo con el número de horas de ELE homogéneo que ha completado el test para dicho nivel.

Correlaciones			
		horas	aciertos
horas	Correlación de Pearson	1	,061
	Sig. (bilateral)		,595
	N	78	78
aciertos	Correlación de Pearson	,061	1
	Sig. (bilateral)	,595	
	N	78	78

Tabla 78. Comprensión escrita A1/A2: prueba de Pearson para el número de horas ELE

El nivel de significación es de 0,595 (el p-valor es mayor a 0,05) por lo que se rechaza la H_a y se acepta la H_o ; es decir, no existe relación significativa entre las variables de número de horas de ELE cursadas y número de aciertos en la tarea de comprensión escrita del nivel A1/A2. El coeficiente de correlación es igual a 0,061; aunque es positivo, es muy próximo a 0, por lo que no se observa una correlación lineal.

Los resultados para el nivel B1/B2 son los siguientes:

Correlaciones			
		horas	aciertos
horas	Correlación de Pearson	1	,222
	Sig. (bilateral)		,138
	N	46	46
aciertos	Correlación de Pearson	,222	1
	Sig. (bilateral)	,138	
	N	46	46

Tabla 79. Comprensión escrita B1/B2: prueba de Pearson para el número de horas ELE

El nivel de significación es de 0,138 (el p-valor es mayor a 0,05) por lo que se rechaza la H_a y se acepta la H_o ; es decir, no existe relación significativa entre las variables de número de horas de ELE cursadas y número de aciertos en la tarea de comprensión escrita del nivel B1/B2. El coeficiente de correlación es 0,222; aunque es positivo, es próximo a 0 por lo que no se observa una correlación lineal.

En conclusión, en la tarea de expresión escrita inconsciente se rechaza la H_o y se acepta la H_a de que existe correlación significativa entre las variables de número de horas de

ELE cursadas y número de aciertos. No obstante, hay que considerar que el coeficiente de correlación se aproxima mucho a 0 por lo que no se observa una correlación lineal. En caso de la tarea de comprensión escrita consciente (ambos niveles del MCER) se afirma la H_0 y se rechaza la H_a de que el número de horas de ELE cursadas constituye un factor influyente en el número de aciertos.

6.5.3 Variable del nivel de la lengua del MCER

A continuación se estudia si existe una correlación entre los resultados obtenidos y el nivel de la lengua según el MCER de los participantes en las dos actividades realizadas.

6.5.3.1 Expresión escrita

Al fijar el valor de significación α en 0,05, los grupos correspondientes a los tres niveles de referencia A1/A2, B1/B2, C1/C2 no han cumplido el test de normalidad. Por tanto, se ha realizado el test de Kruskal-Wallis. De la prueba se obtiene el p-valor inferior a 0,0001, es decir, $p < 0,05$, por lo que se puede rechazar la H_0 y aceptar la H_a de que el nivel de la lengua según el MCER constituye un factor influyente.

Nivel	N	Media	Desviación típica	p-valor
A1/A2	98	75,52	13,51	$p < 0,0001$
B1/B2	66	83,67	11,22	
C1/C2	28	86,40	9,74	

Tabla 80. Expresión escrita: comparación de los niveles del MCER

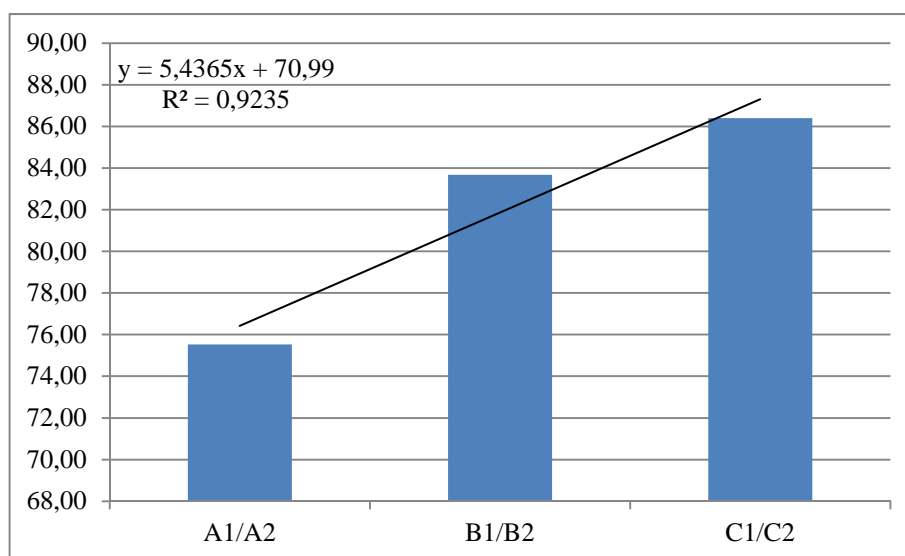


Gráfico 47. Expresión escrita: línea de tendencia entre los grupos con el nivel MCER diferente

En el gráfico se pueden observar los resultados medios de los tres niveles de referencia analizados en esta prueba, la línea de tendencia y el índice de correlación (R^2). En este caso se observa el índice $R^2=0,9235$, por lo que la correlación es fuerte.

6.5.3.2 Comprensión escrita

En caso de la actividad del test a completar, teniendo en cuenta las tres versiones diferentes en función del nivel de la lengua, no se ha podido llevar a cabo la prueba de significación estadística. A continuación se presenta la tabla y el gráfico en el que se visualizan las medias obtenidas por los grupos.

	N	Media	Desviación típica
A1/A2	81	63,38	9,76
B1/B2	46	71,34	10,74
C1/C2	11	62,55	14,37

Tabla 81. Comprensión escrita: medias de los aciertos de grupos del nivel diferente

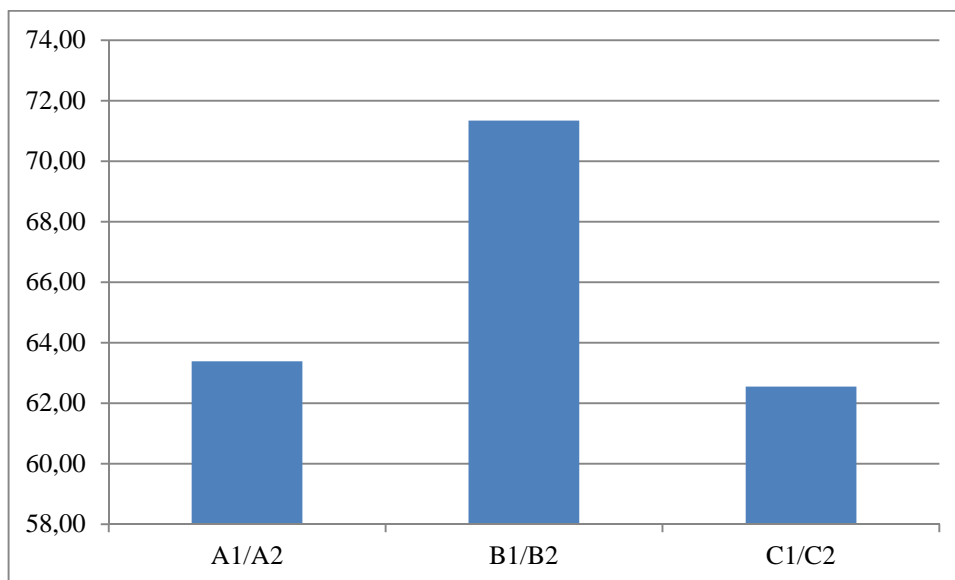


Gráfico 48. Comprensión escrita: medias de los aciertos de grupos del nivel diferente

Se observa que los grupos del nivel B1/B2 han tenido medias significativamente más altas que las de los niveles A1/A2 y C1/C2 (cuyas medias presentan un nivel muy parecido).

6.5.4 Variable del tipo de actividad

Con el fin de analizar si existen diferencias significativas entre los dos tipos de actividades propuestas, la expresión escrita inconsciente y la comprensión escrita consciente, se ha llevado a cabo la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, puesto que no existía normalidad en las muestras.

Los resultados obtenidos son los siguientes para los tres niveles de referencia:

A1/A2	N	Media	Desviación típica	p-valor
Expresión escrita	98	75,52	13,51	p < 0,0001
Comprensión escrita		64,78	10,24	

Tabla 82. Comparación del tipo de actividad en el nivel A1/A2

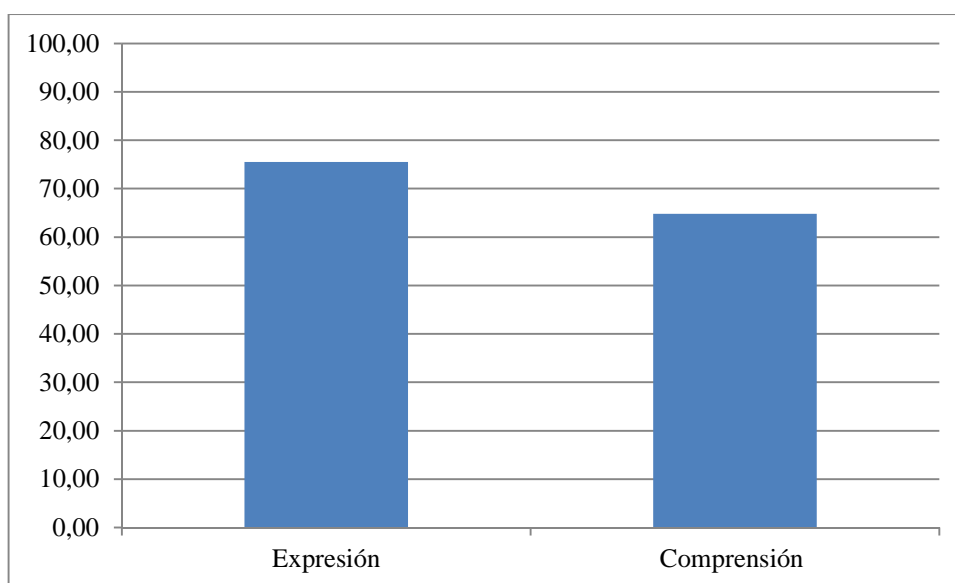


Gráfico 49. Comparación del tipo de actividad en el nivel A1/A2

En la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, para el nivel del MCER A1/A2, se observa que el p-valor es menor a 0,05, por lo que existen diferencias significativas en el número de aciertos en las actividades de expresión escrita y comprensión escrita. La media de aciertos en el caso de la expresión escrita (75,52) es mayor que en el caso de la comprensión escrita (64,78). Con estos datos se rechaza la H_0 y se afirma la H_a de que existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el nivel A1/A2.

B1/B2	N	Media	Desviación típica	p-valor
Expresión escrita	66	83,67	11,22	p < 0,0001
Comprensión escrita		74,92	11,19	

Tabla 83. Comparación del tipo de actividad en el nivel B1/B2

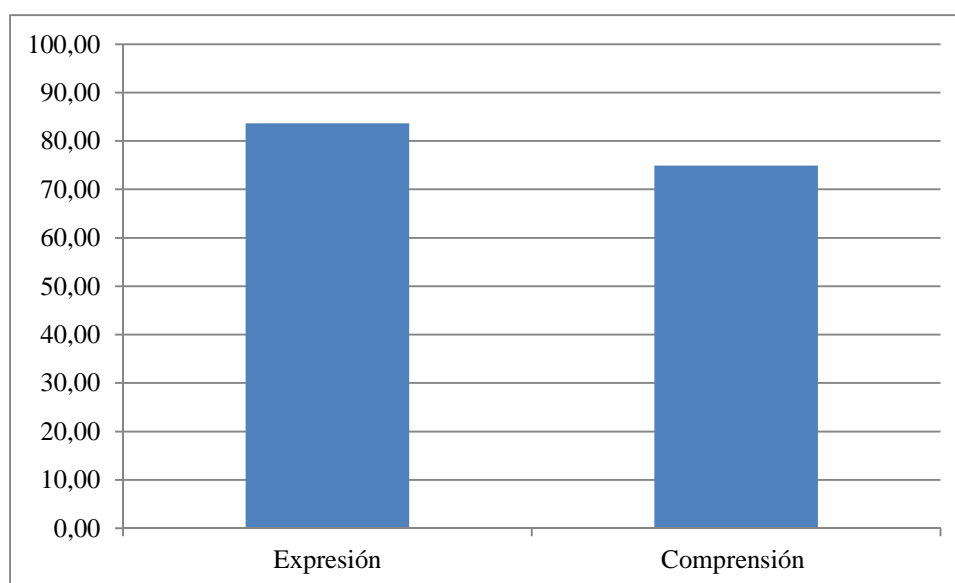


Gráfico 50. Comparación del tipo de actividad en el nivel B1/B2

En la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, para el nivel del MCER B1/B2, se observa que el p-valor es menor a 0,05, por lo que existen diferencias significativas en el número de aciertos en las actividades de expresión escrita y comprensión escrita. La media de aciertos en el caso de la expresión escrita (83,67) es mayor que en el caso de la comprensión escrita (74,92). Con estos datos se rechaza la H_0 y se afirma la H_a de que existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el nivel B1/B2.

C1/C2	N	Media	Desviación típica	p-valor
Expresión escrita	28	86,40	9,74	p < 0,0001
Comprensión escrita		70,92	13,03	

Tabla 84. Comparación del tipo de actividad en el nivel C1/C2

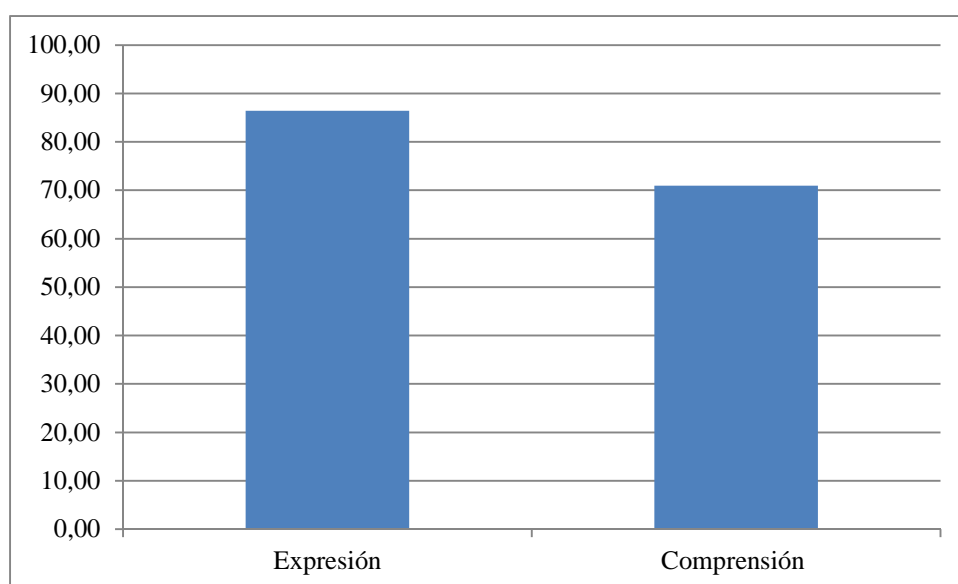


Gráfico 51. Comparación del tipo de actividad en el nivel C1/C2

En la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, para el nivel del MCER C1/C2, se observa que el p-valor es menor a 0,05, por lo que existen diferencias significativas en el número de aciertos en las actividades de expresión escrita y comprensión escrita. La media de aciertos en el caso de la expresión escrita (86,40) es mayor que en el caso de la comprensión escrita (70,92). Con estos datos se rechaza la H_0 y se afirma la H_a de que existe relación entre el número de aciertos y el tipo de actividad en el nivel C1/C2.

PARTE III

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Y CONCLUSIONES

7. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se relacionan las preguntas de investigación y sus respectivas hipótesis con los resultados de las diferentes pruebas de significación estadística descritas en el capítulo 6. Primero se presentan las respuestas de forma sintética y más adelante se desarrollan las explicaciones a las preguntas de investigación de forma detallada.

7.1 Respuestas a las preguntas de investigación

A continuación se presentan respuestas a las seis preguntas de investigación y sus respectivas hipótesis nulas y alternativas:

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS NULA	RESULTADO
1. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?	El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será similar en los participantes menores y mayores, por tanto, la edad no constituye un factor influyente.	Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa: no existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y los diferentes grupos etarios en la tarea de expresión escrita inconsciente. Los alumnos mayores no siempre presentan mayor número de aciertos, por lo que la edad no constituye un factor influyente.
2. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?	El número de aciertos en la tarea de comprensión escrita será similar en los participantes menores y mayores, por tanto, la edad no constituye un factor influyente.	Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa: no existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y los diferentes grupos etarios en la tarea de comprensión escrita consciente. Los alumnos mayores no siempre presentan mayor número de aciertos, por lo que la edad no constituye un factor influyente.

<p>3. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas?</p> <p>Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?</p>	<p>El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será similar en los participantes que han cursado mayor número de horas de ELE y en los participantes que han cursado menor número de horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas no constituye un factor influyente.</p>	<p>Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y el número de horas de ELE cursadas en la tarea de expresión escrita inconsciente. El número de aciertos es mayor en alumnos que han cursado más horas de ELE, por lo que el número de horas ELE constituye un factor influyente.</p>
<p>4. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas?</p> <p>Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?</p>	<p>El número de aciertos en la tarea de comprensión escrita será similar en los participantes que han cursado mayor número de horas de ELE y en los participantes que han cursado menor número de horas de ELE, por tanto, el número de horas de ELE cursadas no constituye un factor influyente.</p>	<p>Se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa: no existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y el número de horas de ELE cursadas en la tarea de comprensión escrita consciente. Los alumnos que más horas de ELE han cursado no siempre demuestran mayor número de aciertos, por lo que el número de horas ELE no constituye un factor influyente.</p>
<p>5. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del nivel de la lengua del MCER?</p> <p>Es decir, ¿existe correlación entre el nivel del MCER y el número de aciertos en el uso del artículo español?</p>	<p>El número de aciertos en la tarea de expresión escrita será similar en los diferentes niveles del MCER, por tanto, el nivel de la lengua del MCER no constituye un factor influyente.</p>	<p>Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y el nivel de la lengua del MCER en la tarea de expresión escrita inconsciente. El número de aciertos es mayor en alumnos que tienen nivel de lengua más alto, por lo que el nivel de la lengua constituye un factor influyente.</p>

<p>6. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español dependiente del tipo de actividad realizada (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente)?</p> <p>Es decir, ¿existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos en el uso del artículo español según el tipo de actividad?</p>	<p>El número de aciertos será similar en la actividad de producción escrita inconsciente y de comprensión escrita consciente, por tanto, el tipo de actividad no constituye un factor influyente.</p>	<p>Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa: existen diferencias estadísticamente significativas en el número de aciertos según el tipo de actividad realizada. La tarea de expresión escrita inconsciente presenta mayor número de aciertos, por lo que el tipo de actividad constituye un factor influyente.</p>
---	---	---

Tabla 85. Respuestas a las hipótesis nulas

Para todas las pruebas de contraste estadístico aplicadas en este estudio se ha fijado el valor α en 0,05, es decir, se puede afirmar con un 95% de seguridad que los resultados no se deben al azar. Los ocho grupos analizados para estudiar la influencia de las cuatro variables han sido grupos homogéneos: en cada grupo los alumnos han tenido la misma edad (han nacido el mismo año) y han cursado el mismo número de horas de ELE. Además todos han aprendido español en contexto escolar. No obstante, existen factores diferenciadores entre los grupos: diferentes centros y grupos con diferentes perfiles educativos en los que estudian los informantes, distintos profesores que imparten clases de ELE utilizando enfoques y manuales diferentes, así como el distinto grado de motivación que tienen los alumnos.

Antes de proceder a la discusión de resultados, cabe destacar que las variables de la edad y el número de horas de ELE no están correlacionadas, es decir, los alumnos mayores no necesariamente han cursado más clases de ELE, puesto que en el estudio los menores (los de 15 años) han tenido más clases de español que los estudiantes mayores de los grupos GNN₁, GNN₂, GNN₃ y GNN₄.

A continuación se presentan las respuestas a las preguntas de investigación junto con observaciones de los resultados obtenidos.

Las primeras dos preguntas de investigación conciernen a la edad y la influencia que puede tener este factor en el proceso de aprendizaje de lengua, en nuestro caso, en el número de aciertos en el uso del artículo español.

1. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

2. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente de la edad de los participantes polacos? Es decir, ¿existe correlación entre la edad y el número de aciertos en el uso del artículo español?

En ambas preguntas de investigación se ha rechazado la H_a y se ha aceptado la H_o de que no existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y los diferentes grupos etarios, tanto en la tarea de expresión escrita inconsciente como en la de comprensión escrita consciente. Por tanto, se confirma que la edad no constituye un factor influyente. Cabe señalar que las edades analizadas varían entre 15 y 18 años, es decir, todos los participantes han pasado ya el *periodo crítico* de adquisición de la lengua, por lo que la estrecha franja etaria estudiada no se puede analizar desde el punto de vista de la dicotomía entre aprendizaje y adquisición de la lengua (tratada en el capítulo 1), puesto que en esta edad la lateralización de las funciones cerebrales ya está fijada. Hay que tener en cuenta que dicho periodo de adolescencia sí se caracteriza por un desarrollo creciente de los procesos cognitivos complejos, entre otros, del pensamiento maduro y reflexivo. Además, es el periodo en el que el proceso de mielinización⁴⁴ está en pleno desarrollo, puesto que éste termina a la edad de aproximadamente 30 años en los seres humanos. Es importante tener en cuenta de que diferentes zonas cerebrales maduran en diferentes periodos temporales: por ejemplo, los lóbulos temporales presentan mayor incremento alrededor de los 16 años y la corteza prefrontal, responsable entre otros de la atención, el razonamiento y la lógica, es el área que madura más tarde (Ortiz 2009: 42-54). No obstante, tal como se ha observado en los resultados obtenidos, las franjas etarias de alumnos adolescentes analizados (de los cuales todos han pasado el *periodo crítico*) no constituyen factores determinantes en ninguna de las actividades realizadas, ni en la tarea que requería procesamiento de información consciente ni en la composición libre en la que los alumnos usaban el artículo de forma inconsciente.

Las preguntas de investigación 3 y 4 conciernen al número de horas de ELE cursadas y la influencia que pueden tener en el número de aciertos en el uso del artículo español.

3. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

⁴⁴ Cuanta más mielina tengan las neuronas alrededor de los axones, más rápido transmitirán los estímulos.

4. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de comprensión escrita dependiente del número de horas de ELE cursadas? Es decir, ¿existe correlación entre el número de horas de ELE cursadas y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Para la tercera pregunta de investigación se ha rechazado la H_0 y se ha aceptado la H_a de que existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y el número de horas de ELE cursadas en la tarea de expresión escrita inconsciente; es decir, se ha observado mayor número de aciertos en los alumnos que han cursado más horas de ELE. Sin embargo, en caso de la cuarta pregunta se ha rechazado la H_a y se ha aceptado la H_0 de que no existe relación estadísticamente significativa entre el número de aciertos y el número de horas de ELE cursadas en la tarea de comprensión escrita consciente; es decir, los alumnos que más horas de ELE han cursado no siempre han demostrado mayor número de aciertos, por lo que el número de horas ELE no constituye un factor influyente para este tipo de actividad.

No obstante, aunque el número de horas de ELE cursadas resulta ser un factor estadísticamente significativo en la tarea de expresión escrita, el coeficiente de correlación es muy bajo y se aproxima a 0 ($r = 0,186$), por lo que no se observa una correlación lineal (el resultado se aleja mucho de la correlación positiva perfecta). Asimismo, en los resultados concernientes a las medias de aciertos en las redacciones de todos los grupos, destaca la media de aciertos de 77,11% del grupo GNN₁ que ha tenido casi seis veces menos horas de ELE que el GNN₈, que ha tenido 795 horas de español, y cuya media es de 80,22%. No obstante, hay que recordar que la tarea de expresión escrita libre se caracteriza por el número de usos del artículo diferente en cada grupo.

La pregunta de investigación número 5 concierne al nivel de la lengua del MCER y la influencia que puede tener en el número de aciertos en el uso del artículo español.

5. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español para la tarea de expresión escrita dependiente del nivel de la lengua del MCER? Es decir, ¿existe correlación entre el nivel del MCER y el número de aciertos en el uso del artículo español?

Para la quinta pregunta de investigación se ha rechazado la H_0 y se ha afirmado la H_a de que el número de aciertos es mayor en la tarea de expresión escrita en los participantes que tienen el nivel del MCER más alto. En este caso se ha observado una correlación significativa

y, además, en el gráfico 47 *Expresión escrita: línea de tendencia entre los grupos con el nivel MCER diferente* el índice se acerca a 1 ($R^2=0,9235$), por lo que la correlación es fuerte. Esta pregunta de investigación no se pudo formular en caso de la actividad de comprensión escrita, ya que se han propuesto test diferentes para los tres niveles de referencia. No obstante, no se encuentra una tendencia creciente en la comparación de las medias de aciertos en los determinados niveles del MCER (A1/A2: 63,38; B1/B2: 71,34; C1/C2: 62,55). Se observa que los grupos del nivel B1/B2 han tenido medias significativamente más altas que las de los niveles A1/A2 y C1/C2. Esto se puede deber a que en el nivel principiante los alumnos suelen aprender frases hechas o estructuras fijas y por lo tanto cometen menos errores; en el nivel intermedio poseen el conocimiento de lengua más afianzado y toman conciencia de los diferentes mecanismos gramaticales que rigen el uso del artículo; mientras que en el nivel superior aparecen ya usos y contextos más sutiles de este determinante que pueden resultar muy complejos.

La pregunta de investigación número 6 concierne al tipo de actividad y la influencia que puede tener en el número de aciertos en el uso del artículo español.

6. ¿Es el número de aciertos en el uso del artículo español dependiente del tipo de actividad realizada (producción inconsciente frente a comprensión consciente)? Es decir, ¿existe alguna diferencia significativa en el número de aciertos en el uso del artículo español según el tipo de actividad?

En la sexta pregunta de investigación se ha rechazado la H_0 y se ha aceptado la H_a de que el número de aciertos es mayor en la actividad de expresión escrita inconsciente, por tanto, el tipo de actividad (producción escrita inconsciente frente a comprensión escrita consciente) constituye un factor influyente. En este caso se ha llevado a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, prueba no paramétrica para analizar si una variable cualitativa (en nuestro caso, el tipo de actividad) tiene influencia significativa en los resultados obtenidos. Se han encontrado diferencias significativas y en los tres niveles de referencia se observa mayor número de aciertos en la actividad de expresión escrita. Este resultado podría explicarse como consecuencia de la falta de instrucción explícita del artículo en contexto escolar, por lo que un ejercicio que requiere conocimiento consciente de reglas gramaticales del uso del artículo español puede resultar complejo a los alumnos que realmente nunca han reflexionado sobre este determinante.

7.2 Discusión de otros resultados obtenidos

De los resultados de la tarea de expresión escrita, llaman la atención los datos referentes a la totalidad de aciertos y errores observados en las redacciones de todos los grupos (también de los grupos universitarios). Destacan los aciertos en el uso del grupo escueto y del artículo determinado, con el 37,74% y el 37,28%, respectivamente. En comparación, el porcentaje de los aciertos del artículo indeterminado resulta muy bajo, 6,26%, pero este dato puede deberse a su uso muy limitado en todas las redacciones: se han observado 1549 aciertos del artículo determinado, 1568 aciertos del grupo escueto y tan sólo 260 aciertos en el uso del artículo indeterminado. En relación con los errores cometidos, destacan los de omisión del artículo determinado (8,98%) y los de adición del artículo determinado (5,58%). Los aciertos en el uso del grupo escueto pueden deberse a la transferencia positiva de la LM. Igualmente, los errores de omisión del artículo podrían ser causa de la interferencia con la LM, puesto que la lengua polaca carece del artículo. Los errores de adición del artículo determinado se pueden deber a que los alumnos si utilizan el artículo tienden, como presentan los datos, a utilizar el determinado.

En la tarea de comprensión escrita se ha hecho un análisis de aciertos y errores más frecuentes por usos. La clasificación se ha hecho en función de niveles de referencia, puesto que en cada test se preguntó por aspectos de uso distintos según el PCIC. Cabe subrayar que un determinado contexto de uso engloba aspectos más generales y los más sutiles del artículo (véase las tablas 2, 3, 4 del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto, respectivamente).

	Aciertos	Errores
A1/A2	usos genéricos (87,86%) usos deícticos (83,20%)	uso clasificador (64,02%) usos evaluativos o enfáticos (56,24%)
B1/B2	usos genéricos (94,85%) usos deícticos (94,17%)	expresión de instrumento y modo (86,48%) introducción de entidades nuevas (70,45%)
C1/C2	definitud e indefinitud (89,93%) unicidad (89,51%)	introducción de entidades nuevas (65,15%) uso clasificador (57,13%)

Tabla 86. Aciertos y errores por usos del artículo por niveles

Los usos genéricos y los deícticos son los que más aciertos han tenido en los niveles A y B, mientras que los errores más frecuentes son los del uso clasificador en el nivel A y C, así como de introducción de entidades nuevas en niveles B y C.

En conclusión, de los resultados obtenidos en las tareas de expresión y comprensión escrita se podría inferir que el artículo español es un elemento no tratado explícitamente y que se ha adquirido inconscientemente en las clases de ELE, por lo que en las redacciones se ha encontrado un número significativamente más alto de aciertos que en caso de la comprensión (test). En la expresión escrita los alumnos no han tenido que reflexionar y han utilizado construcciones que habían aprendido pero sin saber el porqué del uso del artículo. En cambio, de los datos obtenidos de la actividad de comprensión se puede inferir que el artículo no está lo suficientemente interiorizado, los alumnos no tienen conciencia de lo que es, para qué sirve ni cuáles son los diferentes contextos de uso; puesto que no lo han estudiado explícitamente. Se puede concluir, por tanto, que la instrucción recibida por los alumnos no resulta suficiente para dominar el artículo español.

8. CONCLUSIONES

En este capítulo, a modo de conclusión, se presentan las recapitulaciones del trabajo demostrando y justificando el cumplimiento de los objetivos propuestos. Asimismo, se especifican el alcance y las limitaciones del estudio, así como se describen las posibles futuras líneas de investigación que pueden surgir a partir del presente trabajo.

8.1 Recapitulaciones

La finalidad principal del presente trabajo fue llevar a cabo el análisis de errores del uso del artículo español por alumnos polacos de ELE. En relación con este propósito, en la *Introducción*, se han formulado seis objetivos que complementan el estudio. Dichos objetivos se desarrollan y cumplen a lo largo del trabajo:

- 1) Concienciar sobre la importancia y la complejidad del artículo español (determinado, indeterminado y grupo escueto) en los diferentes niveles del MCER.

Este objetivo se desarrolla en el capítulo 3 *El artículo español* en la Parte I del trabajo. Partiendo de las definiciones del artículo se explica la complejidad del determinante y se describen las distintas propiedades del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto. Con el fin de presentar un panorama completo, hemos recurrido a varias gramáticas y fuentes sobre el artículo, incluyendo también los que lo describen desde la perspectiva pragmática. Se han tomado como referencia los trabajos de, entre otros, Alarcos Llorach (1982 [1970]); Coseriu (1989 [1962]); Garachana Camarero (2008); Garrido (1996); Iturrioz Leza (1996); Laca (1999); Leonetti Jungl (1999a); Matte Bon (1995); RAE (2010a y 2010b); Spitzová (1983 y 1984). Se ha intentado presentar la problemática del artículo también teniendo en cuenta el alumno de ELE, por lo que nos hemos servido del PCIC. Así, al final del capítulo se complementa el panorama con tres tablas que recogen de forma individual las características y los diferentes contextos de uso del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto. En ellas se reúnen de modo conciso los datos comentados a lo largo del capítulo junto con la indicación de la distribución sintáctica correspondiente.

- 2) Presentar una visión más amplia e integral de todos los usos del artículo español en función de los diferentes contextos en los que puede aparecer, con la indicación de sus compatibilidades e incompatibilidades.

El segundo objetivo está estrechamente relacionado con el primero y también se cumple en el capítulo 3 *El artículo español* en la Parte I, precisamente en el apartado 3.6.1 *Propuesta de esquema analítico de usos del artículo en español*. Las gramáticas en gran medida presentan la complejidad del artículo de modo separado describiendo de forma aislada los contextos de uso; y sólo en algunas ocasiones vinculan los usos compatibles del artículo determinado, el indeterminado y del grupo escueto. Considerando que al alumno de ELE necesita contar con cierta sistematización de este complejo determinante hemos creado una tabla integral en la que se han recogido todos los contextos de uso del artículo especificando las compatibilidades e incompatibilidades que presenta. Asimismo, en cada uno de los ejemplos se presenta una explicación de los distintos matices de significado. Esta forma de catalogar el artículo y su ausencia constituye una recapitulación completa e integral del uso del artículo español.

- 3) Analizar los errores más frecuentes en el uso del artículo español que cometen los alumnos polacos de ELE según el contexto de uso, y el nivel de lengua.

Como paso previo al AE de las producciones de los aprendices polacos, en el capítulo 4 *Análisis comparativo: artículo español y determinación equivalente en polaco* se presentan las correspondientes estrategias en polaco para designar la (in)determinación del artículo español en sus varios usos. Se ha comprobado que existen ejemplos en los que no se plasma diferencia alguna en la traducción polaca, lo que corrobora la dificultad a la que se enfrentan los alumnos polacos de ELE a la hora de estudiar y comprender el uso del artículo en español. El cumplimiento de este objetivo forma parte de la aproximación experimental de la Parte II del trabajo. En el capítulo 6 *Análisis de resultados*, se desarrolla el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos en las pruebas. Tal como se explicó en el apartado 5.2.4 *Diseño de las pruebas y el tratamiento experimental*, los informantes realizaron dos pruebas distintas: una de redacción libre, y otra de completar el test con los artículos. Dichos test, elaborados en tres niveles de referencia, abarcaron distintos contextos de uso del artículo. De esta prueba consciente, en la que los alumnos tuvieron que reflexionar sobre qué artículo usar en función del contexto que ofrecía el texto, se desprenden los resultados concernientes a qué contexto de uso resulta el más problemático y en qué contexto los alumnos polacos de ELE cometen menos errores. Se ha observado que en el nivel A1/A2 los usos genéricos y los deícticos presentan más aciertos; 87,86% y 83,20%, respectivamente (por consiguiente, son usos en los que menos errores se han detectado). Por otro lado, el uso clasificador y los usos

evaluativos o enfáticos son los más problemáticos y presentan el número de errores más alto con el 64,02% y el 56,24%, respectivamente. En el nivel B1/B2, al igual que en el nivel inferior, se observa que los usos genéricos y los deíticos presentan más aciertos (y el menor número de errores); con el 94,85% y el 94,17%, respectivamente. Los contextos de uso en los que más errores se han detectado son el de expresión de instrumento y modo con el 86,48%, y el de introducción de entidades nuevas con el 70,45%. Finalmente, en el nivel C1/C2, los usos correspondientes a la expresión de definitud e indefinitud y al concepto de unicidad presentan más aciertos (89,93% y 89,51%, respectivamente) y, por consiguiente, menos errores. Los contextos de introducción de entidades nuevas y del uso clasificador presentan más errores; el 65,15% y el 57,13% respectivamente.

- 4) Identificar qué tipo de error, según el criterio descriptivo o de estrategias, es el más frecuente: por omisión, por falsa elección o por adición.

Este objetivo, como los dos anteriores, se desarrolla en el capítulo 6 *Análisis de resultados* de la Parte II del trabajo. En la tarea de expresión escrita inconsciente se han observado los siguientes resultados: el error más frecuente es el de omisión del artículo que constituye el 10,40%; este porcentaje comprende los errores de omisión del artículo determinado (8,89%) y los de omisión del artículo indeterminado que constituyen tan sólo 1,42%. El segundo tipo de error más frecuente es el error de adición que corresponde al 5,99%; en esta cifra los errores de adición del artículo determinado constituyen el 5,58%; mientras que los de adición del artículo indeterminado son de tan sólo 0,41%. En lo que concierne a la tarea de comprensión escrita consciente, los datos observados se dividen en los tres niveles de referencia del MCER, puesto que ha habido tres test diferentes. En el nivel A1/A2, se observa relativamente poca diferencia entre los errores cometidos: el más frecuente es el de adición con el 12,29%, y los errores de omisión corresponden al 11,16%. En el nivel B1/B2 destacan los errores de adición que constituyen el 12,93% frente a otros tipos de errores cometidos. En el nivel C1/C2 los errores de adición constituyen el porcentaje más alto de errores (11,17%); no obstante la diferencia entre los otros tipos no es muy llamativa (los errores de elección constituyen el 9,21%; y los de omisión, el 8,32%). Tal como se explicó en el capítulo 7 *Discusión de resultados*, hay que tener en cuenta que las dos tareas propuestas corresponden a dos tipos de actividades cognitivas distintas: la expresión inconsciente y la comprensión consciente. Por tanto, en la segunda tarea, al exigir a los participantes el uso del

artículo éstos tendían a no omitirlo; hecho que ocurrió con más frecuencia en caso de la redacción del texto sin reflexión explícita.

- 5) Estudiar las cuatro variables (edad, número de horas de ELE, nivel del MCER y tipo de actividad) y su influencia en el uso del artículo (aciertos) en tareas de producción escrita inconsciente y comprensión escrita consciente.

En la Parte II del trabajo, en el capítulo 5 *Aproximación experimental*, se han definido las cuatro variables para, en el capítulo 6 *Análisis de resultados*, llevar a cabo las pruebas de significación estadística con el fin de analizar si existe correlación alguna entre dichas variables y el número de aciertos. En la Parte III, en el capítulo 7 *Discusión de resultados*, se han confirmado las hipótesis alternativas 3, 5 y 6; y se han rechazado las hipótesis alternativas 1, 2 y 4. Los resultados revelan que la variable de la edad no constituye un factor decisivo en ninguna de las tareas realizadas (expresión escrita inconsciente y comprensión escrita consciente). Con respecto al número de horas de ELE cursadas, la variable es estadísticamente significativa en la tarea de expresión escrita (aunque cabe indicar que no se ha observado la correlación lineal esperada), mientras que resulta insignificante en la de comprensión escrita. Asimismo, existe una correlación entre el nivel del MCER en la tarea de expresión escrita y el número de aciertos en el uso del artículo español: cuanto mayor es el nivel del alumno, menos errores comete. El tipo de actividad propuesta a realizar también resulta significativo: en la actividad de expresión escrita inconsciente los resultados son mejores (más aciertos se han observado) en comparación con la tarea de comprensión escrita consciente.

- 6) Esbozar un esquema de interpretación para la realización de un estudio multidisciplinar sobre el artículo español: investigación neurocientífica de la actividad neuronal-cognitiva que subyace a los procesos de comprensión y expresión lingüística (en este caso del artículo) y, finalmente, presentar una propuesta neurodidáctica basada en los datos recogidos.

En el capítulo 1 *Adquisición y aprendizaje de lenguas* de la Parte I, y en particular en el apartado 1.3.1 *La edad*, se presenta la concepción neurocientífica del lenguaje con el fin de demostrar que esta capacidad está determinada biológicamente en los seres humanos. Los procesos de adquisición y aprendizaje de lenguas están estrechamente vinculados con el desarrollo cerebral (con el fenómeno de la plasticidad, la lateralización de funciones y la fijación de conexiones neuronales). Esta concisa información incluida en este trabajo, junto

con otros datos sobre el funcionamiento cerebral en lo que concierne al procesamiento del lenguaje, se considera fundamental y de posible aplicación en el futuro. Opinamos que constituye base teórica imprescindible para aportar valiosas pautas para elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del artículo. Asimismo, en el apartado 8.3 *Posibles líneas de investigación* de la Parte III se describen futuras líneas de estudio, relacionadas estrechamente con los hallazgos neurocientíficos, para los que esta investigación podría constituir el punto de partida.

8.2 Alcance y limitaciones del estudio

Los capítulos 6 *Análisis de resultados* y 7 *Discusión de resultados* demuestran que las pruebas de significación estadística aplicadas han sido adecuadas para cada análisis realizado. Se han rechazado las dos hipótesis concernientes a la edad mientras que se ha confirmado la hipótesis de que el número de horas de ELE cursadas influye en el número de aciertos en la actividad de expresión escrita inconsciente. No obstante, dicha variable no resulta estadísticamente significativa en la tarea de comprensión escrita consciente. Se han afirmado también las hipótesis para la variable del nivel de la lengua del MCER para la tarea de expresión escrita, así como para la variable del tipo de actividad demostrando que sí resultan influyentes en el número de aciertos observados.

Considerando la complejidad del determinante analizado y la cantidad de diferentes propiedades y contextos en los que puede aparecer, reconocemos que la tarea de comprensión escrita consciente, es decir, los test a completar con los artículos para los niveles A1/A2, B1/B2 y C1/C2, no abarcan todos los usos existentes. Las pruebas no presentan una evolución entre niveles, sino que para cada uno de ellos se han seleccionado sólo algunos usos particulares. Se reconoce que para medir el conocimiento consciente del artículo en toda su dimensión, los test deberían haberse programado de modo más progresivo, es decir, que los alumnos del nivel B completaran los usos del artículo correspondientes a los niveles A y B; y analógicamente, los participantes del nivel C, tuvieran que rellenar los artículos correspondientes a los niveles A, B y C. De esta forma se hubiera conseguido saber si los alumnos de niveles más altos dominan los usos del artículo que corresponden a niveles más bajos; y así se hubiera logrado un panorama más completo del conocimiento consciente del artículo. No obstante, las pruebas se tuvieron que ajustar a la limitación temporal de una hora lectiva en Polonia que es de aproximadamente 45 minutos, por lo que no se pudieron llevar a cabo de modo tan “extenso” y se tuvieron que hacer ciertas restricciones. Por este motivo, se tuvieron que limitar los casos del uso del artículo en los test. A pesar de esta acotación,

opinamos que los datos obtenidos siguen siendo representativos y abarcan una cantidad y diversidad significativa de los diferentes contextos de uso del artículo. Además, no hay que olvidar la prueba de expresión escrita inconsciente (redacción libre) que ha podido hacerse exactamente de la misma forma para todos los grupos analizados. En nuestra opinión, las dos pruebas resultan complementarias y relevan diferencias entre el conocimiento del artículo consciente e inconsciente de los alumnos.

Otra limitación del estudio, desde el punto de vista de la metodología de investigación estadística, es el hecho de que la muestra no ha sido aleatoria. No obstante, no se considera como una restricción muy inadecuada para este estudio, puesto que los grupos de alumnos eran grupos reales e intactos. Asimismo, los grupos han pertenecido a cuatro centros diferentes, con distintos profesores de ELE lo que constituye un panorama diversificado. Además, los grupos analizados han sido muy homogéneos en cuanto a la edad y el número de horas de ELE cursadas, y este hecho fue esencial a la hora de estudiar las hipótesis. Consideramos que un contexto educativo auténtico en una investigación de corte lingüístico puede ser representativo y fidedigno, y en este caso la falta de aleatoriedad no constituye una limitación inadmisibles (además aporta mayor validez ecológica, es decir, los datos obtenidos provienen de una situación natural para los participantes).

Se reconoce también la imposibilidad de someter a los tres grupos universitarios a las pruebas de significación estadística. A la hora de completar el cuestionario personal por los alumnos se observó que dichos grupos eran muy heterogéneos, tanto en lo que concierne a la edad como al número de horas de ELE cursadas. Considerando que estos factores constituían dos de las cuatro variables de nuestro estudio, dichos grupos no se han podido incluir en las pruebas de significación estadística; sólo se han tenido en cuenta sus resultados en los análisis de los grupos llevados por separado, en la comparación de los resultados de la tarea de expresión escrita y de comprensión escrita. Se admite que el estudio habría sido más completo si se hubieran encontrado grupos universitarios más homogéneos; no obstante, como se ha explicado en la descripción del perfil de los informantes, en comparación con los centros de educación secundaria, los grupos universitarios de estudiantes siempre son más heterogéneos por su bagaje de formación escolar previa y su muy distinta procedencia.

Asimismo, ha sido diferente el número de grupos que presentaban el mismo nivel: en el nivel A1/A2 ha habido seis grupos (GNN_1 ; GNN_2 ; GNN_3 ; GNN_4 ; GNN_5 ; GNN_9); en el B1/B2, tres grupos (GNN_6 ; GNN_7 ; GNN_{10}); y en el C1/C1, dos grupos (GNN_8 ; GNN_{11}). Se observó también el tamaño diferente de los grupos pero al tratarse de grupos reales, y no

formados exclusivamente para nuestro estudio, fue una condición que tuvimos que aceptar. Se reconoce que hubiera sido ideal disponer del mismo número de grupos por nivel con el mismo número de alumnos por grupo.

En resumen, la propuesta no invalida la credibilidad del análisis ni los resultados obtenidos: se consideran, por tanto, válidos y podrán servir para llevar a cabo futuras investigaciones.

8.3 Posibles líneas de investigación

Tal como se indicó en el apartado anterior, el estudio en su conjunto aporta datos novedosos en lo que concierne al aprendizaje del artículo por hablantes polacos. Los resultados obtenidos pueden servir de base para futuras investigaciones en el extenso campo del aprendizaje-enseñanza de ELE, así como que el estudio se podría desarrollar reflexionando más sobre algunos factores y variables estudiadas.

Se podría profundizar más ampliando el estudio de la variable de la edad. Sería muy interesante poder estudiar el aprendizaje del artículo por alumnos no nativos en todas las franjas etarias, tanto antes como pasado el periodo de pubertad, y hasta edades avanzadas. Sería también muy útil poder comparar dicha variable con informantes cuya LM posee el artículo, así como con los alumnos cuya LM carece de este determinante, para así estudiar si realmente la LM influye o no en el aprendizaje del artículo español. Sería pertinente realizar estos estudios en caso de actividades inconscientes y conscientes, pero no sólo para la tarea de expresión escrita, sino también para la producción oral.

A lo largo del presente trabajo se ha destacado la importancia y la necesidad de realizar trabajos multidisciplinarios con el fin de lograr una perspectiva más amplia y, por consiguiente, más profunda de cuestiones analizadas. Por tanto, este trabajo del AE se podría complementar con un estudio neurocientífico y otro con fines didácticos para poder extraer resultados neurodidácticos: los hallazgos de las neurociencias podrían significar una gran aportación en el área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, sería novedoso y de gran valor poder llevar a cabo una investigación neurocientífica mediante magnetoencefalografía para analizar la representación mental (patrones de conectividad cerebral) del artículo español como categoría ausente en hablantes no nativos cuya lengua carece de este determinante. Una investigación de esas características podría vincularse con la didáctica de la enseñanza de ELE y permitiría elaborar una propuesta didáctica de la enseñanza del artículo a hablantes no nativos cuyas lenguas carecen y/o poseen

este determinante. Esperamos que la realización de ambos estudios, junto con el presente, ofrezca en el futuro un panorama completo del artículo.

Todo trabajo de investigación debe abrir más puertas, es decir, concienciar sobre la cuestión estudiada, crear nuevas preguntas e incitar a seguir investigando y ampliando el interés por nociones nuevas. Confiamos en que el presente trabajo haya cumplido con este objetivo de exploración científica para ser punto de partida para otras búsquedas dentro del área de aprendizaje-enseñanza de ELE de carácter especializado y multidisciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- AKMAJIAN, A., DEMERS, R. A., FARMER, A. K., HARNISH, R. M. (2001 [1979]): "Language and the brain". En: *Linguistics: An introduction to language and communication* (5ª ed.). Cambridge, MA: The MIT Press, 527-560.
- ALARCOS LLORACH, E. (1982 [1970]): "El artículo en español". En: *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 223-234.
- ALCINA FRANCH, J. y BLECUA, J. M. (2001 [1975]): *Gramática española*. Barcelona: Ariel, 548-572.
- ALONSO, A. (1982 [1954]): "Estilística y gramática del artículo en español". En: *Estudios lingüísticos. Temas españoles*. Madrid: Gredos, 125-160.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. Á. (1986): *El artículo como entidad funcional en el español de hoy*. Madrid: Gredos, 26-40.
- ANDERSON, S. R., LIGHTFOOT, D. W. (2000): "The Human Language Faculty as an Organ". En: *Annual Review of Physiology*, 62, 697-722.
- ANDREU BARRACHINA, LL. (2013): "Especialización hemisférica". En: Redolar Ripoll, D. (ed.): *Neurociencia cognitiva*. Buenos Aires – Bogotá – Caracas – Madrid – México – Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana, 463-484.
- BANTAS, A. (1980): "Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition". En: *Revue Roumaine de Linguistique*, 25(2), 135-143.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARALO, M. (2004): "La interlengua del hablante no nativo". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 369-389.
- BARALO, M. (2009): "A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas". En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 27-31.
- BATES, E. A., THAI, D., JANOWSKY, J. (1992): "Early language development and its neural correlates". En: Rapin, I., Segalowitz, S. (eds.): *Handbook of neuropsychology*, 7, *Child neuropsychology*, Amsterdam: Elsevier, 69-110.

- BELLO, A. (1995 [1847]a): “Artículo definido”. En: *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello, 85-95.
- BELLO, A. (1995 [1847]b): “Uso de los artículos”. En: *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello, 244-253.
- BENÍTEZ BURRACO, A. (2007): “Aspectos genéticos del lenguaje”. En: *Revista Española de Lingüística*, 37: 103-137.
- BENÍTEZ BURRACO, A. (2008): “La cuestión de lo innato en la adquisición del lenguaje”. En: *Revista Española de Lingüística*, 38(1), 33-66.
- BERKO, J. (1958): “The child’s learning of English morphology”. En: *Word*, 14, 150–177.
- BIALYSTOK, E. (1978): “A theoretical model of second language learning”. En: *Language Learning*, 8, 69-83.
- BIALYSTOK, E. (1997): “The structure of age: In research of barriers to second language acquisition”. En: *Second Language Research*, 13, 116-137.
- BIALYSTOK, E., HAKUTA, K. (1999): “Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En: Birdsong, D. (ed.): *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahway, NJ: Erlbaum, 161-181.
- BOSCH, L., COLOMÉ, À., DE DIEGO-BALAGUER, R., RODRÍGUEZ-FORNELLS, A. (2013): “Lenguaje”. En: Redolar Ripoll, D. (ed.): *Neurociencia cognitiva*. Buenos Aires – Bogotá – Caracas – Madrid – México – Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana, 485-516.
- BOSQUE, I. (1996): “Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance”. En: Bosque, I. (ed.), *El sustantivo sin determinación. Presencia y ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor-Libros, 13-119.
- BURT, M. K., DULAY H. C., KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. Nueva York: Oxford University Press.
- BUTTERWORTH, G. (1972): *A Spanish-Speaking Adolescent’s Acquisition of English Syntax*. MA Thesis: UCLA TESL Department.
- CHOMSKY, N. (1959): “Review of ‘Verbal Behaviour’ by B. F. Skinner”. En: *Language*, 35, 26-58.

- CIFUENTES HONRUBIA J. L. (ed.) (1998): "Introducción". En: *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Vol. I, Alicante: Universidad de Alicante, 5-16.
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of Learner's errors". En: *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, S. P. (1992): "Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores". En: Muñoz Liceras, J. (Ed.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor: Madrid, 63-77.
- COSERIU, E. (1989 [1962]): "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar". En: *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 282-323.
- CUETOS VEGA, F. (2012): *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Buenos Aires – Bogotá – Caracas – Madrid – México – Porto Alegre: Editorial Médica Panamericana.
- CURTISS, S. (1977): *Genie: a psycholinguistic study of a modern day «wild child»*. Nueva York, Academic Press.
- DEHAENE, S., DUPOUX, E., MEHLER, J., COHEN, L., PERANI, D., VAN DE MOORTELE, P. F., LEHBRICI, S. y Le BIHAN, D. (1997): "Anatomical variability in the cortical representation of first and second languages". En: *Neuroreport*, 17, 3809-3815.
- DULAY, H., BURT, M. (1974): "Natural Sequences in Child Second Language Acquisition". En: *Language Learning*, 24, 37-53.
- FAUCONNIER, G. (1975): "Pragmatic Scales and Logical Structure". En: *Linguistic Inquiry*, 6, 353-375.
- FERGUSON, C., GARNICA, O. (1975): "Theories of phonological development". En: Lenneberg, E. H. y Lenneberg, E. (eds.): *Foundations of Language Development*, 1. Nueva York: Academic Press, 153-180.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2006): *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. UAM Poznań, Instytut Filologii Romańskiej.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, R. (2010): “Gramática frente a pragmática en la descripción del uso del artículo en español y su representación en polaco”. En: *Kwartalnik Neofilologiczny*, 57(2), Łódź: PAN, 109-114.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1987 [1951]): *Gramática española*. 3.2. *El pronombre*. Madrid: Arco Libros, 141-211.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1998): “El aprendizaje en una segunda lengua concebido como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo”. En: Cifuentes Honrubia J. L. (ed.): *Estudios de Lingüística Cognitiva*. Vol. I, Alicante: Universidad de Alicante, 197-205.
- FODOR, J. D., CROWTHER, C. (2002): “Understanding stimulus poverty arguments”. En: *The linguistic review*, 19, 105-145.
- FREI, H. (1929): *La grammaire des fautes*. Ginebra: Slatkine Reprints.
- FRIEDERICI, A. D. (2006): “The neural basis of language development and its impairment”. En: *Neuron*, 52, 941-952.
- FRIES, CH. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARACHANA CAMARERO, M. (2008): “Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español”. En: *MarcoELE, revista didáctica de ELE*, 7, 1-18.
- GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. C., TREMBLAY, P. y MASGORET, A. (1997): “Toward a full model of second language learning: an empirical investigation”. En: *Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- GARRIDO, J. (1996): “Sintagmas nominales escuetos”. En: Bosque, I. (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 269-338.
- GAZZANIGA, M. (1998): “The Split Brain Revisited”. En: *Scientific American*, 279, 35-39.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.

- GONZÁLEZ ÁLVAREZ, J. (2007): “Cerebro y Lenguaje: La Representación Neural de las Palabras y sus Significados”. *III Conference ALFAL-NE*. Oxford: Oxford University.
- HAWKINS, J. (1978): *Definiteness and Indefiniteness. A study of Reference and Grammaticality Prediction*, Londres: Croom Helm.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2007): *Fundamentos de metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill.
- HURFORD, J. R. (1991): “The evolution for the critical period for language acquisition”. En: *Cognition*, 40, 159-201.
- ITURRIOZ LEZA, J. L. (1996): “Los artículos y la operación de determinación”. En: Bosque, I. (ed.), *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 339-389.
- JOHNSON, J. S. y NEWPORT, E. L. (1989): “Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state of the acquisition of English as a second language”. En: *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.
- KORTE, M. (2010): *Wie kinder heute lernen*. München: DVA.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1992): “El Modelo del Monitor y la actuación de los adultos en L2”. En: Muñoz Licerias, J. (Ed.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, 143-151.
- KUHL, P. K., CONBOY, B. T., COFFEY-CORINA, S., PADDEN, D., RIVERA-GAXIOLA, M., NELSON, T. (2008): “Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e)”. En: *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B, Biological Science*, 363 (1493), 979–1000.
- LACA, B. (1999): “Presencia y ausencia de determinante”. En: Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 891-928.
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- LAMENDELLA, J. T. (1977): "General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition". *Language Learning*, 27, 155-196.
- LAPESA, R. (1975): "*Un, una* como artículo indefinido en español". En: *Dos estudios sobre la actualización del sustantivo en español*. Madrid, 3-13.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1994 [1991]): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. John Wiley and Sons: Nueva York. (Traducción al español de Natividad Sánchez Sáinz-Trápaga y Antonio Montesinos (1985): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad).
- LEONETTI JUNGL, M. (1990): *El artículo y la referencia*. Madrid: Taurus Universitaria.
- LEONETTI JUNGL, M. (1999a): "El artículo". En: Bosque Muñoz, I., Demonte Barreto, V., *Gramática descriptiva de la lengua española, Vol. 1, Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa Calpe, 787-890.
- LEONETTI JUNGL, M. (1999b): *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros.
- LEWANDOWSKI, W. (2011): "Sobre el artículo en castellano y los mecanismos morfo-sintácticos que cubren su uso en polaco: análisis comparativo" En: *Czasopismo Doktorantów Instytutu Filologii Romańskiej UAM Romanica*, 1(2), 122-131.
- LIEBERMAN, P. (2002): "On the nature and evolution of the neural bases of human language". En: *Yearbook of physical anthropology*, 45, 36-62.
- LONG, M. H., PORTER, P. A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition". En: *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2004): "Aportaciones de las ciencias cognitivas". En: Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 69-84.
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- LUBIN PIGOUCHE, P., MACIÁ ANTÓN, M. A., RUBIO DE LEMUS, P. (2005): *Psicología matemática II*, vol. I. Madrid: UNED.

- LUQUE, A. y VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje". En: Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación, I*. Madrid: Alianza Editorial, 173-189.
- LURIA, A. R. (1984): *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". En: Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 261-286.
- MATTE BON, F. (1995): *Gramática Comunicativa del español: De la lengua a la idea, Vol. I*. Madrid: Edelsa, 197-221.
- MCLAUGHLIN, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations". En: *Language Learning*, 28, 69-83 .
- MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- MONTIJANO CABRERA, M. P. (1998): "Hacia un entendimiento de la secuencia cognitiva que subyace a cada ejercicio de comprensión oral con vistas a su explotación efectiva en el aula de lengua extranjera". En: Cifuentes Honrubia J. L. (ed.): *Estudios de Lingüística Cognitiva, Vol. I*, Alicante: Universidad de Alicante, 227-233.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1986): "La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda". En: Meisel, J. M. (ed): *Adquisición del lenguaje*. Vervuert, 156-179.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis, 1-106.
- MUÑOZ LICERAS, J. y CARTER, D. (2009): "La adquisición del léxico". En: De Miguel, E.: *Panorama de la lexicografía*. Barcelona: Ariel Letras, 371-404.
- NEBRIJA, A. (2011): "Gramática sobre la lengua castellana". En: González Vega, F. (ed.) *Paginae Nebrissenses*. Madrid: Real Academia Española; Barcelona: Galaxia Gutenberg, 98-99.
- NEMSER, W. (1971): "Approximative systems of foreign language learners". En: *International Review of Applied Linguistics*, 9, 115-123.
- NEWPORT, E. (1990): "Maturational constraints on language learning". En: *Cognitive Science*, 14, 11-28.

- NEWPORT, E. L., BAVELIER, D., NEVILLE, H. J. (2001): "Critical thinking about critical periods: Perspectives on a critical period for language acquisition" En: Doupoux, E. (ed.): *Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler*. Cambridge, MA: MIT Press, 481–502.
- ORTIZ ALONSO, T. (2009): *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.
- OYAMA, S. (1976): "A sensitive period for the acquisition of a non-native phonological system". En: *Journal of Psycholinguistic Research*, 5, 261-283.
- PAREDES DUARTE, M. J. y VARO VARO, C. (2006): "Lenguaje y cerebro: conexiones entre neurolingüística y psicolingüística". En: Gallardo B., Hernández C. y Moreno V. (eds.): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol I: Investigación e intervención en patologías del lenguaje*. Valencia: Universitat, 107-119.
- PATKOWSKI, M. S. (1980): "The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language". En: *Language Learning*, 30(2), 449-468.
- PATKOWSKI, M. S. (1994): "The Critical Age Hypothesis and Interlanguage Phonology". En: Yavas, M. (ed.): *First and Second Language Phonology*. Singular Publishing Group: San Diego, CA, 205-221.
- PATKOWSKI, M. S. (2003): "Laterality Effects in Multilinguals during Speech Production under the Concurrent Task Paradigm: Another Test of the Age of Acquisition Hypothesis". En: *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 175-200.
- PAWLIK, J. (2001): *Selección de problemas de gramática española*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- PIATTELLI-PALMARINI, M. (1989): "Evolution, selection and cognition from 'learning' to parameter setting in biology and in the study of language". En: *Cognition*, 31, 1-44.
- PIAGET, J. (1953): *The Origins of Intelligence in the Child*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- PINKER, S. (1994): *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics. (Traducción al español de José Manuel Igoa González (2001): *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza Editorial).

- PONS RODRÍGUEZ, L. (2014): “¿Hay la intuición? La historia de la lengua española y el efecto de definitud”. En: *RILCE Revista de Filología Hispánica*, 30(3), 807-832.
- PRESA GONZÁLEZ, F. (2008): *Gramática polaca*. Madrid: Cátedra.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010a): “El artículo (I). Clases de artículos. Usos del artículo determinado”. En: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros, 263-279.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010b): “El artículo (II). El artículo indeterminado. Genericidad y especificidad. La ausencia de artículo”. En: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros, 281-298.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010c): “El género”. En: *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid: Espasa Libros, 23-33.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011): “El artículo”. En: *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona: Espasa Libros, 89-96.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española. Morfología. Sintaxis*. Madrid: Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2008): “La evaluación por claves como parte del proceso de aprendizaje de la expresión escrita”. En: Pastor Cesteros, S. (ed.): *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de español como LE y L2*. XVIII Congreso Internacional ASELE, Alicante, 511-526.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2011): “La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura”. En: Ruiz de Zarobe, Y., Ruiz de Zarobe, L.: *La lectura en lengua extranjera*. London- Vitoria- Berkeley- Buenos Aires: Portal Edition, 32-101.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M. L. (2016): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid: Arco-Libros.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004): “El análisis de errores en al interlengua del hablante no nativo”. En: Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 391-410.
- SCHACHTER, J. (1974): “An error in Error Analysis”. En: *Language Learning*, 24, 205-214.

- SCHMIDT, R. (1983): "Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence". En: Wolfson N. y Judd, E. (eds.): *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 157-180.
- SCOVEL, T. (1969): "Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance". En: *Language Learning*, 19, 245-253.
- SCOVEL, T. (1977): "The perception of foreign accent by children, adults and aphasics, and its relationship to the notion of a critical period for language acquisition". En: Dressler (ed.): *Proceedings of the XII International Congress of Linguists*, Vienna.
- SCOVEL, T. (1978): "The recognition of foreign accents in English and its implications for psycholinguistic theories of language acquisition". 5º *Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Montreal.
- SCOVEL, T. (1988): *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge, MA: Newbury House.
- SELIGER, H. W. (1982): "On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition". En: *TESOL Quarterly*, 16, 307-314.
- SELINKER, L. (1992): "La interlengua". En: Muñoz Liceras, J. (ed.): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid, 79-97.
- SELINKER, L., LAMENDELLA, J. (1978): "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning". En: *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, 143-191.
- SKINNER, F. (1957): *Verbal behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- SNOW, C., HOEFNAGEI-HOHLE, M. (1977): "Age differences in the pronunciation of foreign sounds". En: *Language and Speech*, 20, 357-65.
- SNOW, C., HOEFNAGEI-HOHLE, M. (1978): "The critical period for language acquisition: evidence from second language learning". En: *Child development*, 49, 1114-1128.
- SPITZER, M. (2007): *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.
- SPITZOVÁ, E. (1983): "Determinación y artículo". En: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis, L5. Études Romanes de Brno XV, 51-60.

- SPITZOVÁ, E. (1984): “Determinación y «continuidad» del nombre”. En: *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, L6. Études Romanes de Brno XV, 65-71.
- STENDAHL, C. (1973): “A Report on Work in Error Analysis and Related Areas”. En: Svartvik, J. (ed.): *Errata: Papers in Error Analysis*. Gleerup: Lund, 123-155.
- SWAIN, M. (1985): “Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. En: Gass, S. y Madden C. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 235-253.
- VÁZQUEZ, G. (1986): “Hacia una valoración del concepto de error”. En: *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Ministerio de Cultura, 151-163.
- VÁZQUEZ, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje del español como lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlín: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- VÁZQUEZ, G. (2009): “Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía”. En: *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. 113-122.
- VIGOTSKY, L. S. (1987 [1943]): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- WARDHAUGH, R. (1970): “The contrastive analysis hypothesis”. En: *TESOL Quarterly*, 4, 123-136.
- WILK RACIEŃSKA, J. (2008): “Como enseñar a un extranjero el uso del artículo en español: reglas básicas macro frente a reglas pragmáticas propias del español”. En: *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros Nueva época*, 11. México: UNAM, 45-60.
- ŻYLIŃSKA, M. (2013): *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

FUENTES ELECTRÓNICAS

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya- Instituto Cervantes-MEC. Disponible en la página web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm> [Fecha de consulta: 10/01/2015]

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de consulta: 08/10/2015]

MARTÍN PERIS, E. (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en la página web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Fecha de consulta: 05/08/2014]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014): *Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2014-2015*. Disponible en la página web: <http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/centros/guia-prof-ssbb-polonia-2014-2015.pdf> [Fecha de consulta: 25/01/2016]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Disponible en la página web: <http://www.rae.es/> [Fecha de consulta: 14/10/2016]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2016): *Diccionario de la lengua española*. Disponible en la página web: <http://www.rae.es/> [Fecha de consulta: 08/10/2016]

OBRAS CITADAS

DELIBES, M. (1979): *El disputado voto del señor Cayo*. Barcelona: Ediciones Destino.

SÁBATO, E. (1980): *El túnel*. Barcelona: Seix Barral.

SORIANO, E. (1955): *Espejismos*. Madrid: Saturnino Calleja.

SUMMARY

Second Language Acquisition (SLA) is a broad area of research which focuses on the learning process of a second language (L2) or a foreign language (FL), that is, the process of appropriation of a language that is not the mother tongue of the learner. One of the fields it encompasses is the area of Applied Linguistics to the Teaching of Foreign Languages, a field to which this doctoral thesis entitled *Error analysis of the acquisition of the Spanish article by Polish students of Spanish as a Foreign Language* belongs. This research pursues two major purposes: (1) to study the theoretical framework of the theories of language learning with particular focus on the Spanish article; (2) to analyse errors in the use of the Spanish article by Polish students. It should be noted that the two languages treated in this research, Spanish and Polish, belong to completely different language families whose linguistic system differs greatly. However, among all obstacles that this fact implies, without a doubt, the absence of the article in the Polish language is one of the biggest problems that a Polish student faces when learning Spanish.

Although in recent years the teaching and learning of languages has acquired a communicative approach, language classes are still often focused on grammar. Many grammatical concepts are explained thoroughly and teachers spend many hours with their students practicing them. There are certain grammatical categories which, although are essential and are frequently used in everyday life, are obviated by both, teachers and students. One of them is the Spanish article, a determiner that is discussed relatively little in classes of Spanish as a Foreign Language (SFL). Often it is forgotten that the article contributes to the correct understanding and production of messages. Considering the absence of this grammatical element in the mother tongue, Polish students experience difficulties in understanding its nature and its multiple uses. *Cervantes Institute Curriculum Plan* (CICP) recognises its complexity and its curriculum includes learning about the article at all levels. The article is also taught from the very first SFL class at all levels defined by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

The article is a grammatical element which lacks referential meaning, however, it is through the article that we express whether the referent to which we allude constitutes (or not) an accessible data for the interlocutor; that is, it provides us information whether the speaker (and / or listener) has or has not a mental image of that referent. Therefore, a misuse of the article can lead to misunderstandings between speakers.

The reason for choosing the article as the key element of this research project originated in the difficulty it presents for SFL students and also because there is little work done analysing contrastive studies between Polish and Spanish on this grammatical category covering all the complexity it presents. This work can also be considered as a basis for a future multidisciplinary study on the Spanish article. The possibility to go beyond a qualitative and quantitative data analysis in order to carry out a project with a neuroscientific and neurodidactic approach could enhance the effectiveness of the process of learning about the Spanish article by SFL students.

This research encompasses a descriptive, contrastive and analytical approach to the Spanish article within the Applied Linguistics to the Teaching of Foreign Languages. Several grammatical sources have been considered in order to present the properties and uses of the definite and indefinite article as well as the absence of the article (“zero article”). Among others, Leonetti Jungl (1999a), *Real Academia Española* (RAE 2010a, 2010b), Matte Bon (1995) and CICP (2006) are quoted in this research paper. Throughout this project, we have also presented the applied methodology to Error Analysis (EA) of the productions (*interlanguages*) of our participants, Polish students of SFL. We have explained the identification of errors, their description and classification. We have also tested the influence of the selected variables (age, number of hours of SFL, CEFR level of language and type of activity) in the number of correct uses of the Spanish article.

The main targets of the research are as follows:

- 1) To raise awareness of the importance and the complexity of the Spanish article (defined, undefined and its absence) at different CEFR levels;
- 2) To present a broader and more comprehensive view of all of the uses of the Spanish article according to the different contexts in which it might be used, indicating its compatibilities and incompatibilities;
- 3) To analyse the most frequent errors in the use of the Spanish article made by Polish students of SFL according to the context of use and according to the level of language;
- 4) To identify what type of error, according to the descriptive or strategy criterion is the most frequent – error by omission, by wrong selection or by addition of the article;

- 5) To study the four variables (age, number of hours of SFL, CEFR level of language and type of activity) and the influence they have on the use of the Spanish article (number of correct answers) in the unconscious written expression and in the conscious written comprehension tasks;
- 6) To outline a scheme of interpretation to carry out a multidisciplinary study of the Spanish article – a neuroscientific research of neural-cognitive activity underlying linguistic comprehension and expression processes (in this case, of the Spanish article) to finally present a neurodidactic proposal based on the collected data.

The work is divided into three parts: Part I *Theoretical Framework*, which consists of four chapters; Part II *Methodology*, divided into two chapters consisting of a practical part which aims to carry out EA of the Spanish article; and finally, Part III *Discussion of results and conclusions*, which consists of two chapters in which the data collected during the research is analysed.

Chapter 1 *Language acquisition and learning* constitutes a theoretical approach of different theories and studies the subject of language learning and language acquisition. The mother tongue is presented as an innate and genetically programmed capacity in human beings. Along with this description, different factors that can influence these two cognitive processes are detailed. Age is emphasised as the essential factor distinguishing these two processes of language appropriation, hence age was chosen as one of the variables in the practical part of this research project. In this section (and more specifically in section 1.3.1 *Age*), a neuroscientific conception of language is presented. The processes of language acquisition and language learning are closely linked to brain development (related to the phenomenon of neuroplasticity, lateralization of brain functions and setting up neural circuits). The brief explanation included in this research study, along with other data on brain functioning with regard to language processing, is considered essential and can have a possible application in the future studies.

In Chapter 2 *The error in the processes of language learning/acquisition* Contrastive Analysis (CA) and the evolution of the way of thinking giving way to Error Analysis (EA) are explained. Within the EA, errors are no longer perceived as a negative sign, but are considered as an “integral” element of a learning process and constitute an indication of progress or stagnation (fossilization). This chapter also explains the *interlanguage* notion (idiosyncratic dialect) which refers to the different stages of acquiring a FL/L2 by students. The classification of errors based on a different criteria adopted (grammatical, linguistic,

communicative, pedagogical, etc.) is presented. The chapter ends with a reflection on the evaluation and error correction with methodological ideas that foster student self-reflection and more efficient error handling.

Chapter 3 *The Spanish article*, the core chapter of the study, describes the complexity of the determiner. In this section the definition of the definite, indefinite and the absence of the article are presented, along with their properties and contexts of use. In order to offer a broad and detailed view of the matter, several sources were considered, including Alarcos Llorach (1982 [1970]); Coseriu (1989 [1962]); Garachana Camarero (2008); Garrido (1996); Iturrioz Leza (1996); Laca (1999); Leonetti Jungl (1999a); Matte Bon (1995); RAE (2010a, 2010b); Spitzová (1983, 1984). We have gathered the properties of different types of Spanish articles separately in three tables. We have created an integral table showing the different uses of the article (different contexts of use of the definite, indefinite and the absence of article), indicating all compatible and incompatible uses. Such an overview is essential as in many contexts there is more than one possible (and grammatically correct) option. However, depending on the use of the definite, indefinite article or its absence, different nuances of meaning are observed and the perception of the referent is different (specific versus unspecific referent, defined versus undefined, the only option versus one of several possible options within the context, etc.). Therefore, this “cataloguing” constitutes an integral systematization of different uses of the Spanish article.

In Chapter 4 *Comparative analysis of the Spanish article and the equivalent determination in the Polish language* we present different contexts of the use of the Spanish article with their respective meanings in Polish from a contrastive perspective. In the introduction, an overview of the Polish language is presented highlighting the differences between the Polish and Spanish languages. Afterwards, we present different contexts of the use of the Spanish article detailing different linguistic mechanisms used by Polish speakers in order to express the properties of this determinant. Within this series of statements, there are some in which it is possible to observe the use of some specific strategies; however, there are also examples in which no mark of the article is perceived. Considering the Polish language system lacks this category, it is difficult to find a perfect substitute.

The purpose of chapter 5 *Experimental approach* is to carry out the EA of the Spanish article and to study whether the selected independent variables influence (or not) the obtained results (number of correct answers in the use of the Spanish article). The analysed variables are: age, number of hours of SFL, level of Spanish according to the CEFR and type of activity

(unconscious written expression and conscious written comprehension tasks). For this purpose we have formulated the following research questions together with their respective alternative hypotheses:

1. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the age of participants? That is to say, is there any correlation between the age of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?

Ha: The number of correct answers in the unconscious written expression task will be higher the older the participants are, therefore, age constitutes an influential factor.

2. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the conscious written comprehension task dependent on the age of participants? That is to say, is there any correlation between the age of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?

Ha: The number of correct answers in the conscious written comprehension task will be higher the older the participants are, therefore, age constitutes an influential factor.

3. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the number of SFL hours completed? That is to say, is there any correlation between the number of SFL hours completed by the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?

Ha: The number of correct answers in the unconscious written expression task will be higher in participants who have completed more SFL hours and, therefore, the number of SFL hours completed constitutes an influential factor.

4. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the conscious written comprehension task dependent on the number of SFL hours completed? That is to say, is there any correlation between the number of SFL hours completed by the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?

Ha: The number of correct answers in the conscious written comprehension task will be higher in participants who have completed more SFL hours and, therefore, the number of SFL hours completed constitutes an influential factor.

5. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the CEFR level of language? That is to say, is there any

correlation between the CEFR level of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?

Ha: The number of correct answers in the unconscious written expression task will be higher in participants who have higher CEFR level and, therefore, the CEFR level of language constitutes an influential factor.

6. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article dependent on the type of activity performed (the unconscious written expression versus the conscious written comprehension task)? That is to say, is there any significant difference in the number of correct answers in the use of the Spanish article according to the type of activity performed by the student?

Ha: The number of correct answers will be higher in the unconscious written expression task and, therefore, the type of activity (the unconscious written expression versus the conscious written comprehension task) constitutes an influential factor.

In chapter 5, the applied research design and the experimental treatment together with the participants' profile and educational institutions they attend are detailed. 192 students participated in the EA study from eleven different groups and four different educational institutions, all at a compulsory level of education or higher (all students are attending groups from *gimnazjum*, *liceum* and university). All participants were of Polish nationality and their only mother tongue was Polish. Students were asked to complete two tasks – in the first task they were asked to write a paragraph of free composition (the unconscious use of the article) entitled “The best holiday of my life”. The topic of the task was the same for all students, regardless of their CEFR level. The second task was to fill in the missing determiner in a given text (the conscious use of the article). This exercise was adjusted and varied for the three CEFR levels. The collected data was then analysed using statistical significance tests, checking if the four selected variables influence the number of correct uses of the Spanish article. In the unconscious written expression task students were not aware of the main purpose of the exercise and, therefore, used the article without an explicit reflection. Meanwhile, in the conscious written comprehension task students had to consider what article they should use depending on the context of the given sentence.

Chapter 6 *Analysis of the results* includes the quantitative and qualitative analysis of the errors observed in both exercises. First, the results of all 192 students are presented separately followed by a comparison of the different CEFR level groups according to different

contexts of use of the article. Afterwards the collected data is analysed (using statistical significance test) to check if there is any correlation between the four variables and the number of correct answers in order to accept or reject the proposed hypothesis.

In Chapter 7 *Discussion of the results* answers to all of the research questions (and their respective null hypothesis) are detailed together with other relevant data obtained in the practical part of the research study.

In Chapter 8 *Conclusions* results and final summaries of the research project are presented. The scope and limitations of the study are explained and possible future researches that may originate from the results obtained in this research are specified.

The last section of the work includes the bibliography and the consulted electronic sources, as well as the annexes comprising: the section of the CICP regarding the article, the personal questionnaire completed by participants, the conscious written comprehension tasks for the three CEFR levels, the transcripts of the original passages together with the article coding, the data collected from both tasks and the statistical results.

Having described this paper's structure and its main purposes, we present the results obtained in this research project. The following responses to the six research questions and their respective null and alternative hypotheses are obtained:

RESEARCH QUESTION	NULL HYPOTHESES	RESULT
<p>1. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the age of the participants?</p> <p>That is to say, is there any correlation between the age of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?</p>	<p>The number of correct answers in the unconscious written expression task will be similar in older and younger participants and, therefore, age does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is accepted and the alternative hypothesis is rejected – there is no statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the different age groups in the unconscious written expression task. The number of correct answers is not always higher in older students and, therefore, age does not constitute an influential factor.</p>

<p>2. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the conscious written comprehension task dependent on the age of the participants?</p> <p>That is to say, is there any correlation between the age of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?</p>	<p>The number of correct answers in the conscious written comprehension task will be similar in older and younger participants and, therefore, age does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is accepted and the alternative hypothesis is rejected – there is no statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the different age groups in the conscious written comprehension task. The number of correct answers is not always higher in older students and, therefore, age does not constitute an influential factor.</p>
<p>3. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the number of SFL hours taken?</p> <p>That is to say, is there any correlation between the number of SFL hours completed by the students and the number of correct answers in the use of the Spanish article?</p>	<p>The number of correct answers in the unconscious written expression task will be similar in participants who have completed more SFL hours and in participants who have completed less SFL hours and, therefore, the number of SFL hours completed does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted – there is a statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the number of SFL hours completed in the unconscious written expression task. The number of correct answers is higher in participants who have completed more SFL hours and, therefore, the number of SFL hours completed constitutes an influential factor.</p>
<p>4. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the conscious written comprehension task dependent on the number of SFL hours completed?</p> <p>That is to say, is there any correlation between the number of SFL hours completed by the students and the number of correct answers in the use of the Spanish article?</p>	<p>The number of correct answers in the conscious written comprehension task will be similar in participants who have completed more SFL hours and in participants who have completed less SFL hours and, therefore, the number of SFL hours completed does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is accepted and the alternative hypothesis is rejected – there is no statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the number of SFL hours completed in the conscious written comprehension task. Participants who have completed more SFL hours do not always demonstrate a higher number of correct answers and, therefore, the number of SFL hours</p>

		completed does not constitute an influential factor.
<p>5. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article in the unconscious written expression task dependent on the CEFR level of language?</p> <p>That is to say, is there any correlation between the CEFR level of the student and the number of correct answers in the use of the Spanish article?</p>	<p>The number of correct answers in the unconscious written expression task will be similar in the different CEFR levels and, therefore, the CEFR level of language does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted – there is a statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the CEFR level of language in the unconscious written expression task. The number of correct answers is higher in participants who have a higher CEFR level and, therefore, the CEFR level of language constitutes an influential factor.</p>
<p>6. Is the number of correct answers in the use of the Spanish article dependent on the type of activity performed (the unconscious written production versus the conscious written comprehension task)?</p> <p>That is to say, is there any significant difference in the number of correct answers in the use of the Spanish article according to the type of activity performed by the student?</p>	<p>The number of correct answers will be similar in the unconscious written expression and the conscious written comprehension task and, therefore, the type of activity does not constitute an influential factor.</p>	<p>The null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted – there are statistically significant differences between the number of correct uses of the Spanish article and the type of activity performed (the unconscious written expression versus the conscious written comprehension task). The unconscious written expression presents a higher number of correct answers and, therefore, the type of activity performed constitutes an influential factor.</p>

Unlike in the case of classes of students from *gimnazjum* and *liceum* (secondary level institutions in the Polish education system), the groups of university students were not homogeneous – both, the age and the year they began to study Spanish, vary. Consequently, these samples (groups GNN₉, GNN₁₀ and GNN₁₁) were only submitted to quantitative and comparative analyses in regard to the number of correct answers in both tasks and according to the different uses of the article in the three CEFR levels. These groups were discarded from

the statistical significance tests, since a reliable relationship between the number of correct answers and the variables of this research could not be established.

Regarding the statistical significance tests applied in this research, the α value was set at 0.05, so the results should be considered valid since they show with 95% confidence that they are not due to chance. All eight groups (students from *gimnazjum* and *liceum*) were analysed in order to study the influence of the four variables. These groups were homogeneous: students were the same age (born in the same year) and had completed the same number of SFL hours. Moreover, they all learned Spanish in an academic environment. In order to prove the research's hypotheses the following tests were applied:

- a) Shapiro-Wilk test – used prior to the statistical significance tests in order to check if analysed data is normally distributed;
- b) Pearson correlation test – applied when the data is normally distributed in order to analyse if there is any linear correlation between two variables (in our case, age and number of SFL hours);
- c) Spearman correlation test – used whenever the data is not normally distributed and, therefore, the Pearson correlation test could not be applied;
- d) Kruskal-Wallis test – is a non-parametric test and it was used in order to check if the variable of CEFR level of language has a significant correlation with the results (used when the data was not normally distributed);
- e) Wilcoxon signed-rank test – is a non-parametric test used when the data is not normally distributed in order to analyse whether a qualitative variable (in our case, type of activity) significantly influences the results.

The first two research questions, (1) and (2), concern the age and the influence this factor can have on the number of correct uses of the Spanish article. For both, the first and the second question, the alternative hypothesis (H_a) was rejected and the null hypothesis (H_0) was accepted confirming that there is no statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the different age groups in both tasks; the unconscious written expression and conscious written comprehension. Therefore, it was confirmed that age does not constitute an influential factor. It should be noted that the analysed ages vary between 15 and 18 years of age, i.e. all participants have already passed the *critical period* of language acquisition. The narrow age range studied cannot be analysed from the dichotomy perspective between language learning and language acquisition

(discussed in chapter 1), as in this age the lateralization of brain functions is already fixed. However, this period of adolescence (15 to 18 years old) is characterized by a growing development of complex cognitive processes, among others, mature and reflective thinking. In addition, it is a period in which the myelination process is strongly developing as it ends approximately at 30 years old in humans (the more myelin neurons have around the axons, the faster they transmit stimuli). It is important to note that different brain areas mature at different time periods, for example, the temporal lobes experience greater increase around 16 years old, and the prefrontal cortex, responsible for attention, reasoning and logic among others things, is the area that matures later. Nevertheless, as noted in the results, the age groups of the adolescent students analysed (all passed the *critical period*) are not determining factors in any of the activities performed, neither in the task that required conscious information processing nor in the free writing composition in which students used the article unconsciously.

The research questions (3) and (4) concern the number of SFL classes completed and the influence this factor can have on the number of correct answers in the use of the Spanish article. For the third research question the H_0 was rejected and the H_a was accepted confirming that there is a statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the number of SFL classes completed in the unconscious written expression task; i.e. the number of correct answers was higher in participants who have completed more SFL hours. However, for the fourth research question the H_a was rejected and the H_0 was accepted confirming that there is no statistically significant relationship between the number of correct uses of the Spanish article and the number of SFL hours completed in the conscious written comprehension task; i.e. participants who have completed more SFL hours do not always demonstrate a higher number of correct answers and, therefore, the number of SFL hours completed does not constitute an influential factor.

However, although the number of SFL hours completed was found to be a statistically significant factor in the written expression task, the correlation coefficient is very low and approaches 0 ($r = 0.186$), and therefore there is no linear correlation observed (the result is very remote from the perfect positive correlation). Also the average data is surprising – the average of correct answers of the GNN_1 group (which completed 135 hours of SFL) is 77.11% in comparison with the GNN_8 group (which completed 795 hours of SFL) whose average is 80.22%. However, it should be remembered that the unconscious written

expression task is characterized by a different number of uses of the Spanish article in each group as it was a free writing exercise.

The research questions (5) concerns the CEFR level of language and the influence this factor can have on the number of correct answers in the use of the Spanish article. For the fifth research question the H_0 was rejected and the H_a was accepted confirming that the number of correct answers is higher in participants who have higher CEFR level of language in the written expression task. A significant relationship was observed together with the strong correlation index, $R^2 = 0.9235$. This research question could not be formulated for the written comprehension task as three different tests for three levels of language were created. However, there was no growing trend found in the comparison of averages of the number of correct answers in the CEFR levels (A1/A2 – 63.38; B1/B2 – 71.34; C1/C2 – 62.55). It was observed that B1/B2 groups had significantly higher averages than A1/A2 and C1/C2 groups. This could be due to the fact that the beginner students usually learn set phrases or locutions and therefore they make fewer errors; at the intermediate level the knowledge is usually more consolidated and students become aware of different grammatical mechanisms governing the use of the article; while at the advanced level more subtle contexts of use of the determinant appear, which can be very complex for students.

The research question (6) concerns the type of activity and the influence this factor can have on the number of correct uses of the Spanish article. For the sixth research question the H_0 was rejected and the H_a was accepted confirming that the number of correct answers is higher in the unconscious written expression task and, therefore, the type of activity constitutes an influential factor. Significant differences were found and a greater number of correct answers were observed in the written expression at all three CEFR levels. This result could be explained as a consequence of the lack of explicit instruction of the use of the article in an academic context and, therefore, an exercise that requires a conscious knowledge of grammatical rules for the Spanish article could be more complex for students who had never considered this determinant.

Apart from the above described statistical significance test results, the EA was carried out which revealed other findings related to the use of the Spanish article (these results comprise work done by all groups, including the university groups).

From the results of the unconscious written expression task, data regarding the total number of correct answers (and errors) observed stands out. The correct answers in the use of the “zero article” (absence of the article) and the definite article were 37.74% and 37.28%

respectively. In comparison, the percentage of the correct answers in the use of the indefinite article is very low, 6.26%. This may be due to the very limited use of the indefinite article noted in all writing samples: 1549 correct answers for the definite article, 1568 for the “zero article” and only 260 correct answers for the use of the indefinite article were observed. In regards to the errors made by students, errors of omission of the definite article (8.98%) and of addition of the definite article (5.58%) stand out. The correct answers of the use of the “zero article” could be explained by the positive transfer from the mother tongue, as well as errors by omission of the article as the negative interference, since the Polish language lacks the article. Errors of addition of the definite article may be due to the fact that if students use an article, they tend to use the definite one.

In the unconscious written expression task, the most frequent type of error found is of omission of the article (10.40%) – this percentage comprises errors of omission of the definite article (8.89%) and errors of omission of the indefinite article which constitute only 1.42%. The second most common error is of addition of the article (5.99%) – within this percentage errors of addition of the definite article constitute 5.58%, while errors of addition of the indefinite article are of 0.41%.

With regard to the conscious written comprehension task, the data is divided into three CEFR levels, given there were three different tests designed. In the A1/A2 level, relatively small differences between the errors were observed: the most frequent error is of addition (12.29%) and of omission of the article (11.16%). In the B1/B2 level, errors of addition (12.93%) stand out when compared to the other types of errors. In the C1/C2 level, errors of addition constitute the highest percentage of all errors observed (11.17%), however the difference between the other types of errors is not very remarkable (errors of selection are of 9.21% and errors of omission are of 8.32%). It should be noted that the two proposed tasks correspond to two different types of cognitive activities – the unconscious expression and the conscious understanding. Therefore, in the second task, the participants had to fill in the article and hence they did not tend to omit it, fact that occurred more frequently in the case of the unconscious writing task without explicit reflexion.

In the conscious written comprehension task, the analysis of the most frequent correct answers and errors was made. The classification was made according to the CEFR reference levels of language and the CICP specification and each test focused on different aspects of use of the Spanish article. It has been observed that in the A1/A2 level the generic use and the deictic use have a higher average of correct answers – 87.86% and 83.20%, respectively (and,

therefore, these are the uses in which less errors were detected). On the other hand, the classifier use and the evaluative or emphatic use are the most problematic and present the highest number of errors – 64.02% and 56.24%, respectively. Similarly to the lower level, at the B1/B2 level, the generic use and the deictic use have the highest number of correct answers (and the fewest errors) – 94.85% and 94.17%, respectively. The contexts of use in which the most errors have been detected are the instrument and mode expression use with 86.48% and the introduction of new entities use with 70.45%. Finally, in the C1/C2 level, the definiteness and indefiniteness use and the uniqueness concept use have the highest number of correct answers, 89.93% and 89.51% respectively, and therefore the fewest errors. The introduction of new entities use and the classifier use have the most errors – 65.15% and 57.13%, respectively.

In conclusion, from the results obtained in the unconscious written expression and the conscious written comprehension tasks it could be inferred that the Spanish article is an element not explicitly treated and has been acquired unconsciously in SFL classes, therefore a significantly higher number of correct answers are found in writing compositions than in completed tests. In the unconscious written expression task students did not have to reflect and they used expressions they had learned without considering the reason of use (or not) of the article. Whereas from the data obtained from the conscious written comprehension task it can be inferred that the Spanish article is not sufficiently internalized. Students are not aware of what this determinant is, what it is used for and what the different contexts of its use are; since they have not explicitly studied it in the classroom. Therefore, it can be concluded that the instruction received by the analysed students is not enough to master the use of the Spanish article.

STRESZCZENIE

Akwizycja języka obcego jest szeroką dziedziną badającą proces nauki drugiego języka, tj. proces przyswajania języka, który nie jest językiem ojczystym ucznia. Jednym z jej obszarów jest lingwistyka stosowana do nauczania języków obcych, w której to zakres wpisuje się niniejsza praca doktorska zatytułowana *Analiza błędów w procesie akwizycji rodzajnika hiszpańskiego przez polskich słuchaczy uczących się języka hiszpańskiego jako języka obcego*. Dwa główne cele projektu badawczego to – (1) przedstawienie rozważań teoretycznych dot. procesu uczenia się języków obcych, jak również właściwości rodzajnika hiszpańskiego; (2) przeprowadzenie analizy błędów w użyciu rodzajnika hiszpańskiego przez polskich uczniów. Należy zaznaczyć, że oba języki, hiszpański i polski, należą do odległych rodzin językowych, których systemy lingwistyczne różnią się w znacznym stopniu. Niemniej jednak, wśród powodów wielu trudności, jakie napotyka polski uczeń podczas nauki języka hiszpańskiego jest, bez wątpienia, brak rodzajnika w języku polskim.

Pomimo, iż w ostatnich latach w metodologii nauczania języków obcych zaczęto stosować komunikatywne podejście, zajęcia językowe nadal często skupione są na gramatyce. Wiele pojęć gramatycznych jest szczegółowo wyjaśnianych podczas lekcji i nauczyciele spędzają wiele godzin na ćwiczeniu tych zagadnień z uczniami. Niemniej jednak, istnieją pewne kategorie gramatyczne, które pomimo, że są elementarne i bardzo często stosowane w języku codziennym, są pomijane na zajęciach zarówno przez nauczycieli jak i przez uczniów. Jednym z takich elementów jest rodzajnik hiszpański; określnik, który stosunkowo rzadko omawiany jest na zajęciach językowych, bagatelizując lub wręcz ignorując fakt, że w wielu przypadkach przyczynia on się do prawidłowego rozumienia i tworzenia wypowiedzi. Biorąc pod uwagę brak tego elementu gramatycznego w języku ojczystym, polscy uczniowie napotykają trudności w zrozumieniu jego właściwości oraz licznych kontekstów użycia. Ponadto, rodzajnik jest bardzo złożoną partykułą, która pojawia się praktycznie na pierwszych zajęciach językowych i jest ujęta w Planie Nauczania Instytutu Cervantesa na wszystkich poziomach biegłości językowej według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ).

Rodzajnik nie ma znaczenia referencyjnego, niemniej jednak używa się go, aby określić czy referent, do którego odnosi się rozmówca jest znany lub nowy, tj. dostarcza nam informacji czy mówca (i/lub jego słuchacz) posiada lub nie obraz mentalny tego referenta. Stąd też niepoprawne użycie rodzajnika może prowadzić do nieporozumień w wymianie informacji pomiędzy rozmówcami.

Powodem wyboru rodzajnika jako głównego tematu niniejszej pracy badawczej jest trudność jaką stanowi on w nauce języka hiszpańskiego, jak również fakt, iż nie istnieje wiele badań kontrastywnych polsko – hiszpańskich obejmujących tę kategorię gramatyczną w całej jej złożoności. Ponadto, praca ta może w przyszłości posłużyć jako podstawa dla przyszłych badań wielodyscyplinarnych nt. rodzajnika. Możliwość wyjścia poza analizę jakościową i ilościową danych w celu realizacji projektu neuronaukowego i neurodydaktycznego mogłaby przyczynić się do zwiększenia efektywności procesu uczenia się rodzajnika przez słuchaczy uczących się języka hiszpańskiego.

Niniejsza praca badawcza obejmuje swoim zakresem rozważanie teoretyczne i analizę opisową, kontrastywną i analityczną rodzajnika hiszpańskiego w ramach lingwistyki stosowanej do nauczania języków obcych. Właściwości i konteksty użycia rodzajnika określonego, nieokreślonego, a także jego braku (rodzajnik zerowy) opisane zostały na podstawie różnych źródeł, m. in. Leonetti Jungl (1999a), RAE (2010a, 2010b), Matte Bon (1995) oraz Planu Nauczania Instytutu Cervantesa (2006). Zaprezentowana została także metodologia stosowana w celu przeprowadzenia analizy błędów w użyciu rodzajnika w wypowiedziach pisemnych (w *międzyjęzyku*) respondentów, polskich słuchaczy uczących się języka hiszpańskiego jako języka obcego. Zdefiniowano także metodę identyfikacji błędów, ich opis oraz klasyfikację. Za pomocą testów istotności statystycznej zmierzono wpływ wybranych zmiennych (wiek, odbyta liczba godzin zajęć z języka hiszpańskiego, poziom języka zgodnie z ESOKJ oraz rodzaj zadania) na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego.

Główne cele niniejszej pracy badawczej są następujące:

- 1) Zwiększenie świadomości nt. znaczenia i złożoności rodzajnika hiszpańskiego (określonego, nieokreślonego oraz jego braku) na różnych poziomach ESOKJ;
- 2) Przedstawienie szerszej i zintegrowanej panoramy użycia rodzajnika hiszpańskiego w zależności od różnych kontekstów, w jakich może się pojawić wraz ze wskazaniem na jego kompatybilne i niekompatybilne użycie;
- 3) Przeprowadzenie analizy błędów w użyciu rodzajnika hiszpańskiego przez polskich uczniów w zależności od kontekstu użycia i poziomu języka;
- 4) Określenie, jaki typ błędu jest najczęściej popełniany, zgodnie z kryterium lingwistycznym – błędne pominięcie, błędny wybór lub błędne dodanie rodzajnika;

- 5) Analiza statystyczna czterech zmiennych (wiek, odbyta liczba godzin zajęć z języka hiszpańskiego, poziom języka zgodnie z ESOKJ oraz rodzaj zadania) w celu sprawdzenia czy mają one istotny wpływ na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) oraz w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika hiszpańskiego (świadome użycie rodzajnika);
- 6) Zdefiniowanie schematu do przeprowadzenia wielodyscyplinarnego projektu badawczego nt. rodzajnika hiszpańskiego – neuronaukowe badanie aktywności neuronalno-poznawczej, która stanowi podstawę dla procesów rozumienia i produkcji mowy (a konkretnie, dla rodzajnika hiszpańskiego) mające na celu opracowanie programu neurodydaktycznego nauczania tego określnika.

Niniejsza praca podzielona została na trzy części: Część I, *Część teoretyczna*, która składa się z czterech rozdziałów; Część II, *Metodologia*, podzielona na dwa rozdziały stanowiące część empiryczną, której celem jest przeprowadzenie analizy błędów w użyciu rodzajnika hiszpańskiego; oraz Część III, *Omówienie wyników i wnioski*, która składa się z dwóch rozdziałów, przedstawiających konkluzje zrealizowanego projektu badawczego.

Rozdział 1 *Akwizycja i uczenie się języka* stanowi rozważanie teoretyczne dot. różnych tez i przeprowadzonych badań nt. przyswajania i nauki języka. Język ojczysty przedstawiony został jako wrodzona i genetycznie zaprogramowana zdolność gatunku ludzkiego. Wraz z tym opisem zdefiniowane zostały różne czynniki, które mogą mieć wpływ na procesy akwizycji i uczenia się języka, a w szczególności wiek, który wydaje się być decydujący w rozróżnieniu tych dwóch procesów poznawczych (w konsekwencji czynnik wiekowy został wybrany jako jedna z analizowanych zmiennych w części badawczej projektu). W podrozdziale 1.3.1 *Wiek*, język opisany został z perspektywy neuronauk ze wskazaniem na ścisłą zależność między umiejętnością mówienia i rozwojem mózgu (tj. ze zjawiskiem neuroplastyczności, lateralizacją funkcji mózgu i utworzeniem obwodów neuronowych).

W rozdziale 2 *Błąd w procesach akwizycji i uczenia się języków* przedstawione zostały dwa podejścia dot. błędu – analiza kontrastywna wraz z ewolucją sposobu myślenia, która doprowadziła do metody analizy błędów. W ramach tej ostatniej, błędy nie są już postrzegane jako negatywny znak, ale traktowane są jako integralny element procesu uczenia się i stanowią wskaźnik postępu lub fosylizacji (tj. zakorzenienia błędów). Opisane zostało również pojęcie *międzyjęzyka* (ang. *interlanguage*), lub dialektu idiosynkratycznego, które

odnosi się do różnych etapów przyswajania języka obcego przez uczniów. Przedstawiono klasyfikację błędów w oparciu o różne kryteria (gramatyczne, językowe, komunikatywne, pedagogiczne, itp.), niezbędną do przeprowadzenia analizy błędów. Rozdział zakończony jest refleksją nt. metod oceniania i poprawy błędów z punktu widzenia metodologicznego i dydaktycznego, które zachęcają ucznia do autorefleksji, a także przyczyniają się do skuteczniejszej poprawy błędów.

Rozdział 3 *Rodzajnik hiszpański* stanowi główny rozdział pracy i opisuje złożoność rodzajnika określonego, nieokreślonego oraz rodzajnika zerowego (braku rodzajnika) przedstawiając ich właściwości i konteksty użycia. Do tego celu wykorzystane zostały następujące źródła, m. in. Alarcos Llorach (1982 [1970]); Coseriu (1989 [1962]); Garachana Camarero (2008); Garrido (1996); Iturrioz Leza (1996); Laca (1999); Leonetti Jungl (1999a); Matte Bon (1995); RAE (2010a, 2010b); Spitzová (1983, 1984). W podsumowaniu rozdziału zebrano i przedstawiono odpowiednio w trzech tabelach właściwości rodzajnika hiszpańskiego. Kolejny element to jedna zintegrowana tabela, w której zestawione zostały różne konteksty użycia rodzajnika określonego, nieokreślonego, a także rodzajnika zerowego wskazując na ich kompatybilne i niekompatybilne użycie. Ta globalna perspektywa ma praktyczne znaczenie, jako że w wielu kontekstach więcej niż jedno użycie rodzajnika jest gramatycznie poprawne, jednak w zależności od typu rodzajnika (określonego, nieokreślonego lub jego braku) widoczne jest zróżnicowanie znaczeniowe, jak również zmienia się percepcja referenta (referent konkretny/niekonkretny, określony/nieokreślony, jedyny lub jeden wśród kilku możliwych, itp.). Taka forma „skatalogowania” rodzajnika stanowi usystematyzowany przekrój jego właściwości i wielu możliwych kontekstów użycia.

W rozdziale 4 *Analiza porównawcza – rodzajnik hiszpański i ekwiwalentna określoność w języku polskim* opisane zostały z perspektywy kontrastywnej różne konteksty użycia rodzajnika hiszpańskiego wraz z odpowiednimi tłumaczeniami na język polski. Na wstępie rozdziału przedstawiony został ogólny opis języka polskiego z uwzględnieniem różnic pomiędzy językiem hiszpańskim. Następnie wyszczególnione zostały różne konteksty użycia rodzajnika hiszpańskiego wraz z opisem alternatywnych mechanizmów językowych używanych przez Polaków w celu wyrażenia jego właściwości. W ramach tej serii zdań znajdują się przykłady, w których możliwe jest zaobserwowanie zastosowania konkretnych strategii; niemniej jednak, istnieją też takie sytuacje językowe, w których nie dostrzega się żadnego zamiennika rodzajnika hiszpańskiego. Biorąc pod uwagę, że system języka polskiego pozbawiony jest tej kategorii gramatycznej, trudno jest znaleźć jej doskonały ekwiwalent.

Celem rozdziału 5 *Badania empiryczne* jest przeprowadzenie analizy błędów w użyciu rodzajnika hiszpańskiego oraz zbadanie czy wybrane niezależne zmienne wpływają (lub nie) w sposób istotny na uzyskane wyniki, tj. na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika. Analizowane zmienne to: wiek, liczba odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego, poziom języka według ESOKJ oraz rodzaj zadania (nieświadome i świadome użycie rodzajnika). Do tego celu sformułowane zostały następujące pytania badawcze wraz z ich odpowiednimi hipotezami alternatywnymi:

1. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od wieku respondentów? Tj. czy istnieje korelacja między wiekiem respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie większa u starszych respondentów, a więc wiek stanowi wpływowy czynnik.

2. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) jest zależna od wieku respondentów? Tj. czy istnieje korelacja między wiekiem respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) będzie większa u starszych respondentów, a więc wiek stanowi wpływowy czynnik.

3. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od liczby odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego? Tj. czy istnieje korelacja między liczbą odbytych godzin zajęć przez respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie większa u respondentów, którzy odbyli więcej godzin zajęć z języka hiszpańskiego, a więc liczba odbytych godzin zajęć stanowi wpływowy czynnik.

4. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika)

jest zależna od liczby odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego? Tj. czy istnieje korelacja między liczbą odbytych godzin zajęć przez respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) będzie większa u respondentów, którzy odbyli więcej godzin zajęć z języka hiszpańskiego, a więc liczba odbytych godzin zajęć stanowi wpływowy czynnik.

5. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od poziomu języka według ESOKJ? Tj. czy istnieje korelacja między poziomem języka według ESOKJ a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie większa u respondentów, którzy posiadają wyższy poziom języka według ESOKJ, a więc poziom języka stanowi wpływowy czynnik.

6. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego jest zależna od rodzaju zadania (zadanie polegające na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej z nieświadomym użyciem rodzajnika / zadanie polegające na uzupełnieniu tekstu ze świadomym użyciem rodzajnika)? Tj. czy istnieje istotnie statystycznie różnica w liczbie poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zależności od rodzaju zadania?

Ha: Liczba poprawnych odpowiedzi w zastosowaniu rodzajnika hiszpańskiego będzie większa w przypadku zadania polegającego na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej z nieświadomym użyciem rodzajnika (nieświadome użycie rodzajnika), a więc rodzaj wykonywanego zadania stanowi wpływowy czynnik.

W rozdziale 5 opisany został projekt realizacji badania, jak również profil respondentów i placówek oświatowych, do których uczęszczają. W badaniu wzięło udział 192 uczniów z jedenastu różnych grup należących do czterech różnych instytucji edukacyjnych na poziomie kształcenia obowiązkowego i wyższego (gimnazjum, liceum i uniwersytet). Wszyscy uczestnicy są narodowości polskiej i ich jedynym językiem ojczystym jest język polski. Uczniowie zostali poproszeni o wykonanie dwóch zadań – pierwsze z nich polegało na

zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) zatytułowanej „Najlepsze wakacje w moim życiu”. Temat zadania był taki sam dla wszystkich uczniów, niezależnie od poziomu języka. Drugie zadanie polegało na uzupełnieniu podanego tekstu formami rodzajnika hiszpańskiego (świadome użycie rodzajnika). To ćwiczenie zostało dostosowane i zróżnicowane według trzech poziomów ESOKJ (A1/A2, B1/B2 oraz C1/C2). Zgromadzone dane zostały poddane analizie przy zastosowaniu testów istotności statystycznej w celu sprawdzenia czy istnieje zależność między czterema wybranymi zmiennymi a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego. W przypadku zadania polegającego na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej respondenci nie byli świadomi głównego celu zadania, tak więc stosowali rodzajnik bez merytorycznego rozważania nt. jego użycia. Natomiast w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu odpowiednimi formami rodzajnika musieli przemyśleć jakiego rodzajnika powinni użyć zgodnie z kontekstem danego zdania.

Rozdział 6 *Analiza wyników* zawiera ilościową i jakościową analizę błędów zaobserwowanych w wypowiedziach pisemnych i testach wypełnionych przez respondentów. Na początku wyniki wszystkich grup zostały przedstawione pojedynczo, a następnie grupy zostały porównane między sobą. Opisane zostały również konteksty użycia rodzajnika w zależności od poziomu ESOKJ. W dalszej kolejności przeprowadzone zostały testy istotności statystycznej, aby sprawdzić czy istnieje zależność między wybranymi czterema zmiennymi a liczbą poprawnych odpowiedzi w celu potwierdzenia lub odrzucenia sformułowanych hipotez.

W rozdziale 7 *Omówienie wyników* wyszczególnione zostały odpowiedzi na wszystkie pytania badawcze (oraz na ich odpowiednie hipotezy zerowe), a także opisane zostały inne istotne dane uzyskane w części praktycznej niniejszej pracy badawczej.

W rozdziale 8 *Wnioski* przedstawione zostały wyniki końcowe wraz z podsumowaniem analiz. Określony został także zakres i ograniczenia projektu, jak również możliwe przyszłe linie badawcze, które mogą mieć początek w wynikach niniejszej pracy.

Ostatnia część projektu zawiera bibliografię i spis konsultowanych źródeł elektronicznych, jak również następujące załączniki: fragment Planu Nauczania Instytutu Cervantesa dot. rodzajnika hiszpańskiego, kwestionariusz osobowy, zadania polegające na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika hiszpańskiego zgodnie z trzema poziomami ESOKJ, transkrypcja wypowiedzi pisemnych respondentów wraz z kodowaniem rodzajnika, dane liczbowe zebrane w obu zadaniach oraz wyniki statystyczne.

Po opisanu struktury i głównych celów niniejszej pracy, w kolejnej części przedstawione zostają wyniki uzyskane w części empirycznej. Poniżej wyszczególnione zostały odpowiedzi na sześć postawionych pytań badawczych wraz z odniesieniem do ich zerowych i alternatywnych hipotez:

PYTANIE BADAWCZE	HIPOTEZA ZEROWA	REZULTAT
<p>1. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od wieku respondentów?</p> <p>Tj. czy istnieje korelacja między wiekiem respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie zbliżona u starszych i młodszych respondentów, a więc wiek nie stanowi wpływowego czynnika.</p>	<p>Potwierdzona została hipoteza zerowa i odrzucona została hipoteza alternatywna – nie istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a różnymi grupami wiekowymi respondentów w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej. Liczba poprawnych odpowiedzi nie zawsze jest większa u starszych respondentów, a więc wiek nie stanowi wpływowego czynnika.</p>
<p>2. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) jest zależna od wieku respondentów?</p> <p>Tj. czy istnieje korelacja między wiekiem respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) będzie zbliżona u starszych i młodszych respondentów, a więc wiek nie stanowi wpływowego czynnika.</p>	<p>Potwierdzona została hipoteza zerowa i odrzucona została hipoteza alternatywna – nie istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a różnymi grupami wiekowymi respondentów w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika. Liczba poprawnych odpowiedzi nie zawsze jest większa u starszych respondentów, a więc wiek nie stanowi wpływowego czynnika.</p>
<p>3. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od liczby odbytych godzin zajęć z języka</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie zbliżona u respondentów, którzy odbyli większą i</p>	<p>Odrzucona została hipoteza zerowa i potwierdzona została hipoteza alternatywna – istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a liczbą odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego w zadaniu</p>

<p>hiszpańskiego?</p> <p>Tj. czy istnieje korelacja między liczbą odbytych godzin zajęć przez respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?</p>	<p>mniejszą liczbę godzin zajęć z języka hiszpańskiego, a więc liczba odbytych godzin zajęć nie stanowi wpływowego czynnika.</p>	<p>polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej. Liczba poprawnych odpowiedzi jest większa u respondentów, którzy odbyli większą liczbę godzin zajęć, a więc liczba odbytych godzin zajęć językowych stanowi wpływowy czynnik.</p>
<p>4. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) jest zależna od liczby odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego?</p> <p>Tj. czy istnieje korelacja między liczbą odbytych godzin zajęć przez respondenta a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika) będzie zbliżona u respondentów, którzy odbyli większą i mniejszą liczbę godzin zajęć z języka hiszpańskiego, a więc liczba odbytych godzin zajęć nie stanowi wpływowego czynnika.</p>	<p>Potwierdzona została hipoteza zerowa i odrzucona została hipoteza alternatywna – nie istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a liczbą odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika. Respondenci, którzy odbyli większą liczbę godzin zajęć nie zawsze wykazują większą liczbę poprawnych odpowiedzi, a więc liczba odbytych godzin zajęć przez respondenta nie stanowi wpływowego czynnika.</p>
<p>5. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) jest zależna od poziomu języka według ESOKJ?</p> <p>Tj. czy istnieje korelacja między poziomem języka według ESOKJ a liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego?</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) będzie zbliżona u respondentów, którzy posiadają wyższy i niższy poziom języka według ESOKJ, a więc poziom języka nie stanowi wpływowego czynnika.</p>	<p>Odrzucona została hipoteza zerowa i potwierdzona została hipoteza alternatywna – istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a poziomem języka według ESOKJ w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej. Liczba poprawnych odpowiedzi jest większa u respondentów, którzy mają wyższy poziom języka według ESOKJ, a więc poziom języka według ESOKJ stanowi wpływowy czynnik.</p>
<p>6. Czy liczba poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego jest zależna od rodzaju zadania (zadanie polegające</p>	<p>Liczba poprawnych odpowiedzi w zastosowaniu rodzajnika hiszpańskiego będzie zbliżona w przypadku</p>	<p>Odrzucona została hipoteza zerowa i potwierdzona została hipoteza alternatywna – istnieją istotnie statystycznie różnice między liczbą poprawnych</p>

na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej z nieświadomym użyciem rodzajnika / zadanie polegające na uzupełnieniu tekstu ze świadomym użyciem rodzajnika)?	zadania polegającego na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej (nieświadome użycie rodzajnika) i zadania polegającego na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika (świadome użycie rodzajnika), a więc rodzaj wykonywanego zadania nie stanowi wpływowego czynnika.	odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a rodzajem wykonywanego zadania (zadanie polegające na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej / zadanie polegające na uzupełnieniu tekstu rodzajnikiem). Więcej poprawnych odpowiedzi zaobserwowano w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej z nieświadomym użyciem rodzajnika, a więc rodzaj wykonywanego zadania stanowi wpływowy czynnik.
Tj. czy istnieje istotnie statystycznie różnica w liczbie poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego w zależności od rodzaju zadania?		

W przeciwieństwie do klas gimnazjalnych i licealnych, grupy studentów są niejednorodne – zarówno wiek słuchaczy jak i rok, w którym zaczęli uczyć się języka hiszpańskiego różnią się. W rezultacie próby te (grupy GNN₉, GNN₁₀ i GNN₁₁) zostały tylko poddane analizie ilościowej i porównawczej w odniesieniu do liczby prawidłowych odpowiedzi odnotowanych w obu zadaniach oraz w analizie różnych kontekstów użycia rodzajnika zgodnie z trzema poziomami ESOKJ. Grupy te nie zostały uwzględnione w testach istotności statystycznej, ponieważ niemożliwe było ustanowienie wiarygodnej zależności między liczbą poprawnych odpowiedzi a analizowanymi zmiennymi.

W odniesieniu do testów istotności statystycznej zastosowanych w tym badaniu, wartość poziomu istotności została ustalona na $\alpha = 0,05$, stąd też uzyskane wyniki mogą być uznane za wiarygodne, gdyż wykazują 95% prawdopodobieństwa, że nie są one dziełem przypadku. Wszystkie osiem grup (uczniowie gimnazjum i liceum), które zostały poddane analizie w celu zbadania wpływu czterech zmiennych były jednorodne (homogeniczne): uczniowie urodzili się w tym samym roku i odbyli taką samą liczbę godzin zajęć z języka hiszpańskiego. Ponadto wszyscy nauczyli się hiszpańskiego w środowisku szkolnym. W celu udowodnienia hipotez zastosowane zostały następujące testy:

- a) Test Shapiro-Wilka – poprzedza testy istotności statystycznej, stosowany jest w celu sprawdzenia czy dane, które zostaną poddane analizie mają rozkład normalny;
- b) Test korelacji Pearsona – stosowany w przypadku, gdy dane mają rozkład normalny w celu sprawdzenia czy istnieje liniowa korelacja między dwoma zmiennymi (w przypadku niniejszego badania test zastosowany został przy zmiennych takich jak wiek i liczba godzin języka hiszpańskiego);

- c) Test korelacji Spearmana – stosowany w przypadku, gdy dane nie mają rozkładu normalnego i w konsekwencji nie można zastosować testu korelacji Pearsona;
- d) Test Kruskala-Wallisa – nieparametryczny test, stosowany w przypadku, gdy dane nie mają rozkładu normalnego, w celu zbadania czy istnieje istotna zależność między zmienną (w przypadku niniejszego badania, poziomem ESOKJ) a otrzymanymi wynikami;
- e) Test Wilcoxona dla par obserwacji – nieparametryczny test, stosowany w przypadku, gdy dane nie mają rozkładu normalnego, w celu zbadania czy zmienna jakościowa (w przypadku niniejszego badania, rodzaj zadania) istotnie wpływa na otrzymane wyniki.

Pytania badawcze (1) i (2) dotyczą wieku i wpływu, jaki ten czynnik może mieć na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego. W przypadku obu pytań, odrzucone zostały hipotezy alternatywne (H_a) i potwierdzone zostały hipotezy zerowe (H_0) stwierdzając, że nie istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a różnymi grupami wiekowymi respondentów w żadnym z zadań (ani w przypadku zadania polegającego na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej ani w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika). Tym samym potwierdzone zostało, że wiek nie stanowi wpływowego czynnika. Należy zauważyć, że badane grupy wiekowe to uczniowie pomiędzy 15 a 18 rokiem życia, tj. u wszystkich respondentów upłynął już *okres krytyczny* dla akwizycji języka. Stąd też ten wąski przedział wiekowy nie może być analizowany z perspektywy dychotomii uczenia się i przyswajania języka (omówionej w rozdziale 1), ponieważ w tym wieku proces lateralizacji funkcji mózgowych jest już zakończony. Niemniej jednak okres dojrzewania (pomiędzy 15 i 18 rokiem życia) cechuje się dynamicznym rozwojem złożonych procesów poznawczych, między innymi, dojrzałego i refleksyjnego myślenia. Ponadto, jest to czas, w którym proces mielinizacji znajduje się w fazie silnego rozwoju i kończy się u ludzi około 30 roku życia (im więcej mieliny dookoła aksonów ma neuron, tym szybciej przekazuje bodźce). Istotny jest również fakt, że różne obszary mózgu dojrzewają w różnych okresach rozwojowych, np. silny wzrost płatów skroniowych obserwowany jest około 16 roku życia, natomiast kora przedczołowa, odpowiedzialna m.in. za uwagę, rozumowanie i logikę, jest obszarem, który dojrzewa później. Niemniej jednak jak wskazują otrzymane wyniki, grupy wiekowe analizowanej młodzieży (u wszystkich nastolatków upłynął już *okres krytyczny* akwizycji) nie stanowią wpływowego czynnika w żadnym z wykonanych zadań – ani w zadaniu polegającym na świadomym uzupełnianiu tekstu formami rodzajnika hiszpańskiego, ani

w przypadku zredagowania pisemnej wypowiedzi, w której uczniowie stosowali rodzajnik w sposób nieświadomy.

Pytania badawcze (3) i (4) dotyczą odbytej liczby godzin zajęć z języka hiszpańskiego oraz wpływu, jaki ten czynnik może mieć na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika. W trzecim pytaniu odrzucona została H_0 i potwierdzona została H_a stwierdzając, że istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a liczbą odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej, tj. liczba poprawnych odpowiedzi jest większa u respondentów, którzy odbyli większą liczbę godzin zajęć. Niemniej jednak, w czwartym pytaniu odrzucona została H_a i potwierdzona została H_0 stwierdzając, że nie istnieje istotnie statystyczna zależność między liczbą poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika hiszpańskiego a liczbą odbytych godzin zajęć z języka hiszpańskiego w zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika, tj. respondenci, którzy odbyli większą liczbę godzin zajęć nie zawsze wykazują większą liczbę poprawnych odpowiedzi, a więc liczba odbytych godzin zajęć przez respondenta nie stanowi w tym przypadku wpływowego czynnika.

Niemniej jednak, pomimo że stwierdzono, że liczba odbytych godzin językowych stanowi istotną statystycznie zmienną w przypadku zadania polegającego na zredagowaniu tekstu, współczynnik korelacji jest bardzo niski i bliski 0 ($r = 0,186$), a zatem nie zaobserwowano zależności liniowej pomiędzy zmiennymi (wynik jest dalece oddalony od idealnej korelacji liniowej, która zostałaby odnotowana w przypadku gdyby współczynnik $r = 1$). Również średnie dane wydają się zastanawiające – średnia poprawnych odpowiedzi grupy GNN₁ (która odbyła 135 godzin zajęć) wynosi 77,11%; natomiast średnia grupy GNN₈ (która odbyła aż 795 godzin zajęć) wynosi 80,22%. Niemniej jednak należy pamiętać, że pierwsze zadanie polegało na zredagowaniu wypowiedzi pisemnych, które różnią się liczbą zastosowanych rodzajników.

Pytanie badawcze (5) dotyczy poziomu języka według ESOKJ i wpływu, jaki ten czynnik może mieć na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika. W tym pytaniu odrzucona została H_0 i potwierdzona została H_a stwierdzając, że liczba poprawnych odpowiedzi jest większa u osób, które mają wyższy poziom językowy w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej. Zaobserwowana została istotna statystycznie zależność wraz z silnym współczynnikiem korelacji na poziomie $R^2 = 0,9235$. Podobne pytanie badawcze nie mogło być sformułowane w przypadku zadania polegającego na

uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika, z uwagi na to, że w przypadku tego zadania stworzone zostały trzy różne testy odpowiednio do trzech poziomów językowych. Niemniej jednak, przy porównaniu średnich prawidłowych odpowiedzi na trzech poziomach ESOKJ nie odnotowano tendencji wzrostowej (A1/A2 – 63,38; B1/B2 – 71,34; C1/C2 – 62,55) – zaobserwowano, że grupy na poziomie B1/B2 uzyskały znacząco wyższe średnie niż grupy na poziomach A1/A2 i C1/C2. Wynik też może być spowodowany faktem, że początkujący uczniowie uczą się zazwyczaj lokucji lub utartych wyrażen i stąd też popełniają mniej błędów; na poziomie średniozaawansowanym wiedza jest zazwyczaj bardziej skonsolidowana i uczniowie są bardziej świadomi różnych mechanizmów gramatycznych regulujących użycie rodzajnika; natomiast na poziomie zaawansowanym pojawiają bardziej wyszukane i złożone konteksty użycia rodzajnika.

Pytanie badawcze (6) dotyczy rodzaju zadania oraz wpływu, jaki ten czynnik może mieć na liczbę poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika. W tym pytaniu odrzucona została H_0 i potwierdzona została H_a stwierdzając, że liczba poprawnych odpowiedzi jest wyższa w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej z nieświadomym użyciem rodzajnika, a zatem rodzaj zadania stanowi wpływowy czynnik. Zaobserwowano różnice istotne statystycznie – większa liczba poprawnych odpowiedzi odnotowana została w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej na wszystkich trzech poziomach ESOKJ. Wynik ten może być konsekwencją braku merytorycznych wyjaśnień użycia rodzajnika hiszpańskiego na zajęciach; i w konsekwencji zadanie, które wymaga świadomej znajomości reguł gramatycznych może być skomplikowane dla osób, które nigdy nie analizowały tego określnika.

Jednocześnie oprócz wyżej opisanych rezultatów testów istotności statystycznej, przeprowadzona analiza błędów wykazała inne dane związane z użyciem rodzajnika (wyniki obejmują prace wszystkich jedenastu grup, w tym grup uniwersyteckich).

W związku z zadaniem polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej warto przytoczyć dane odnoszące się do całkowitej liczby odnotowanych poprawnych odpowiedzi (i błędów). Prawidłowe odpowiedzi użycia „rodzajnika zerowego” (brak rodzajnika) i rodzajnika określonego wynoszą odpowiednio 37,74% i 37,28%. Dla porównania, procent poprawnych odpowiedzi użycia rodzajnika nieokreślonego jest bardzo niski – 6,26%. Może to wynikać z bardzo ograniczonego użycia rodzajnika nieokreślonego we wszystkich tekstach pisemnych – wśród przykładów prawidłowego użycia odnotowano 1549 rodzajniki określone, 1568 rodzajniki zerowe i tylko 260 rodzajniki nieokreślone. W odniesieniu do błędów

popęlnianych przez uczniów, podkreślić należy błędy pominięcia rodzajnika określonego (8,98%) oraz błędne dodanie rodzajnika określonego (5,58%). Poprawne odpowiedzi użycia rodzajnika zerowego można by wytłumaczyć jako pozytywny transfer z języka ojczystego, natomiast błędy pominięcia rodzajnika jako interferencję (negatywny transfer), mając na uwadze brak rodzajnika w systemie języka polskiego. Błędy dodania rodzajnika określonego mogą wynikać z zaobserwowanej tendencji do zdecydowanie częstszego używania przez uczniów rodzajnika określonego w porównaniu z nieokreślonym. Podsumowując, w zadaniu polegającym na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej, najczęściej odnotowanym rodzajem błędu jest pominięcie rodzajnika (10,40%) – procent ten obejmuje błędne pominięcia rodzajnika określonego (8,89%) oraz błędne pominięcia rodzajnika nieokreślonego (jedynie 1,42%). Drugim najczęściej popełnianym rodzajem błędu jest nieprawidłowe dodanie rodzajnika (5,99%) – procent ten obejmuje błędy dodania rodzajnika określonego (5,58%,) oraz błędne dodanie rodzajnika nieokreślonego (0,41%).

W odniesieniu do zadania polegającego na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika, z uwagi na to, że opracowane zostały trzy różne testy, dane zostały zebrane oddzielnie dla trzech poziomów ESOKJ. Na poziomie A1/A2 zaobserwowano stosunkowo niewielkie różnice między rodzajami błędów: najczęściej popełniane błędy to nieprawidłowe dodanie (12,29%) oraz pominięcie rodzajnika (11,16%). Na poziomie B1/B2, wśród popełnionych błędów należy wyróżnić błędne dodanie rodzajnika (12,93%). Na poziomie C1/C2, najczęściej popełniany błąd to błąd dodania rodzajnika (11,17%), niemniej jednak różnica pomiędzy innymi rodzajami błędów jest stosunkowo niewielka – błędny wybór rodzajnika stanowi 9,21%, a błędne pominięcie – 8,32%. Należy zaznaczyć, że dwa zrealizowane zadania odpowiadają dwóm różnym rodzajom czynności poznawczych – z uwagi na to, że w drugim zadaniu respondenci musieli wypełnić puste miejsca rodzajnikiem, w większości przypadków go nie pomijali; natomiast odwrotna sytuacja miała miejsce przy wypowiedzi pisemnej, która została zrealizowana przez uczniów bez świadomej refleksji.

W zadaniu polegającym na uzupełnieniu tekstu formami rodzajnika, przeprowadzona została analiza poprawnych odpowiedzi i błędów – ich klasyfikacja została wykonana zgodnie z poziomami ESOKJ oraz ze specyfikacją Planu Nauczania Instytutu Cervantesa. Każdy z trzech testów obejmował zakresem inne konteksty użycia rodzajnika. Na poziomie A1/A2 najwyższą średnią poprawnych odpowiedzi zaobserwowano w użyciu generycznym (87,86%) oraz deiktycznym (83,20%) (w tych kontekstach odnotowano też najmniej błędów). Najwięcej błędów odnotowano w kontekście klasyfikacji (64,02%) oraz w użyciu

oceniającym lub emfatycznym (56,24%). Na poziomie B1/B2, podobnie jak na poziomie początkującym, najczęściej prawidłowych odpowiedzi (i najmniej błędów) zaobserwowano w użyciu generycznym (94,85%) i deiktycznym (94,17%). Największa ilość błędów odnotowana została w określaniu narzędzia i sposobu (86,48%) oraz przy wprowadzaniu nowych elementów (70,45%). Na poziomie C1/C2 największą liczbę poprawnych odpowiedzi (i najmniej błędów) zaobserwowano w kategorii określoności/nieokreśloności (89,93%) i w określaniu jedyności (89,51%). Najwięcej błędów odnotowano przy wprowadzaniu nowych elementów (65,15%) i w kontekście klasyfikacji (57,13%).

Reasumując, na podstawie otrzymanych wyników można wnioskować, że rodzajnik hiszpański jest elementem nieświadomie przyswojonym na zajęciach, ale też płytko przetworzonym przez uczniów. Uczniowie odnotowali lepsze wyniki, kiedy nie zastanawiali się nad jego użyciem i stosowali wyuczone zwroty bez konieczności uzasadnienia swoich odpowiedzi. Większość uczniów nie jest świadoma odmiennych funkcji i kontekstów zastosowania tego określnika, ponieważ jest to element z reguły pomijany na zajęciach. W związku z tym można stwierdzić, że wiedza analizowanych w niniejszej pracy respondentów nie jest wystarczająca w zakresie zasad użycia rodzajnika hiszpańskiego.

ANEXO I

Artículo en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

3.1. El artículo definido

A1	A2
<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> Formas contractas: <i>al, del</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo Ausencia con nombre propio de persona: regla general <p>[v. Gramática 1.1.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones por la presencia de otros determinantes <p>Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i></p> <p>Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos prenominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones por la posición sintáctica <p>Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i></p> <p>[v. Funciones 3.2.]</p> <p>Incompatibilidad general con el verbo <i>haber</i> <i>*Ahí hay la mesa.</i></p> <p>Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Aquí está la mesa.</i></p> <p>Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i></p>	<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> El delante de vocal <i>a-</i> tónica <i>el aula / las aulas</i> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> <p>[v. Gramática 5.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> Valor sustantivador. Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i> Restricciones por la presencia de otros determinantes <p>Detrás de <i>todo/a/os/as</i> <i>todos los libros / *los todos libros</i></p> <p>[v. Gramática 6.1.]</p> <p>Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones por la presencia de determinados modificadores. Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i> Restricciones por la posición sintáctica <p>Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo <i>apetecer, encantar...</i> <i>Me encanta la paella.</i></p> <p>Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo <i>*Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.</i></p>

3.1. El artículo definido

B1	B2
<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso anafórico Asociativo <i>Cogió un libro y miró el índice.</i> Segunda mención de carácter discursivo <i>Viajaremos a Marruecos. El viaje será en barco.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.1.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Usos endofóricos o de primera mención, con modificadores restrictivos <i>Dibujó una cara. / Dibujó la cara de un niño.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo Obligatorio con apellidos para designar familias y en accidentes geográficos Topónimos que pueden llevar artículo [v. Gramática 1.1.1.] Restricciones por la presencia de otros determinantes Coaparición con posesivo postnominal <i>la amiga mía</i> Compatibilidad con otro y demás <i>los otros compañeros</i> Restricciones por la presencia de determinados modificadores Incompatibilidad con oraciones relativas de infinitivo <i>*Tengo la cosa que decirte.</i> [Hispanoamérica] Tendencia a usar el artículo con casa con valor posesivo <i>Vamos a casa</i> [España]. / <i>Vamos a la casa</i> [Hispanoamérica]. 	<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor genérico Alternancia con el indefinido <i>El bolígrafo se usa para escribir. / Un bolígrafo se usa para escribir.</i> Valor sustantivador El neutro lo con adjetivo, con preposición de <i>lo interesante, lo mejor, lo peor, lo de ayer</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</p> <p>Sustantivación de otras categorías <i>No comprendo el porqué de tu decisión.</i> <i>No sabemos el cuándo ni el dónde.</i></p> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en nombres propios de individuos o realidades únicas. [v. Gramática 1.1.1.]

3.1. El artículo definido

C1	C2
<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor enfático [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.1.1., 2.3.] Con proposición relativa <i>La cara que puso.</i> Con el neutro <i>lo</i> <i>Lo mal que cantó.</i> Valor sustantivador El neutro <i>lo</i>: con adverbios con complementos <i>lo antes que puedas</i> Con infinitivo. Opcional cuando se sobrentiende el sustantivo hecho. Presencia obligada ante infinitivos sustantivados <i>el ser de otro país / ser de otro país</i> <i>*florecer de las plantas</i> Delante de proposición con verbo conjugado. Opcional ante subordinada sustantiva, cuando se sobrentiende el sustantivo hecho. Presencia obligada ante oración de relativo <i>Me preocupa el que no me lo haya dicho todavía.</i> <i>El que sea listo lo conseguirá.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones por la presencia de otros determinantes — Compatibilidad con cuantificadores <i>poco, mucho</i> con un modificador restrictivo <i>*Va con los pocos amigos. / Va con los pocos amigos que tiene.</i> Restricciones por la posición sintáctica Casos especiales de compatibilidad con <i>hay</i>, acompañado de modificador restrictivo <i>En esta clase hay el lío de siempre</i> [datos conocidos]. 	<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor enfático Valor de grado máximo <i>No es una película, es la película.</i> Seguido de preposición <i>de</i>, con valor cuantitativo <i>¡La de disparates que dijo!</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.1.1, 2.3.] Valor sustantivador — En construcciones de SN atributivo <i>el inepto de tu hermano, la buena de María</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo [v. Gramática 1.1.1.] Nombres de pila, apellidos, apodos y seudónimos con artículo Topónimos con artículo Restricciones por la presencia de otros determinantes — Coaparición con demostrativo postnominal <i>los chicos estos</i>

3.2. El artículo indefinido

A1	A2
<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]</p> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i> 	<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Un delante de vocal –a tónica <i>un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula</i> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Significado básico: indefinición. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> Anafórico sin correferencia estricta Relación anafórica de identidad de sentido <i>Voy a una clase de español y luego a una de francés.</i> Relación anafórica asociativa <i>En la clase hace frío, una ventana está rota.</i> Posesión inalienable <i>Me duele un dedo.</i> <p>[v. Gramática 5.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor aproximativo <i>unos 50 euros</i> Valor sustantivador. Uso básico <i>Compra una nueva.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> Restricciones por la posición o la función sintáctica Atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo <i>Es profesora de español.</i> Atributo clasificador <i>Es un amigo.</i> Obligatorio con <i>hay</i>

3.2. El artículo indefinido

B1	B2
<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Significado básico: indefinitud. No valor anafórico (referencia disjunta) <i>Me regaló un disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar un disco de ópera. / Me regaló el disco de ópera sabiendo que no me gusta la ópera y este año me vuelve a regalar el disco de ópera</i> [el mismo disco]. <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización por elisión del nombre) <i>un café</i> [= una taza de café] Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con los cuantificadores universales cada y cualquiera <i>*cada un amigo</i> 	<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor genérico Alternancia con el definido [v. Gramática 3.1.] Sujeto general o abstracto, con verbo en presente genérico y sin acotación temporal <i>*Un bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. / El bolígrafo no se usaba hace cincuenta años. *Un bolígrafo se usa desde hace cincuenta años. / El bolígrafo se usa desde hace cincuenta años.</i> Valor sustantivador Delante de proposición relativa con verbo conjugado <i>uno que sea de otro país</i> Anafórico sin correferencia estricta. Relación anafórica, seguido de modificadores restrictivos <i>Juan aprobó. No lo esperaba de un chico que estudia tan poco.</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.1.1.] <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo Incompatibilidad con nombres no contables (recategorización mediante adición de modificadores con valor restrictivo) <i>*un agua / un agua muy clara</i> Restricciones debidas a otros componentes del SN Compatibilidad en singular con nombres de entidades únicas o con nombres no contables si tienen modificador restrictivo. Posibilidad de elisión con valor enfático <i>Hacía un calor horrible, brillaba un sol espléndido.</i> <i>iHacía un calor....!, ¡Brillaba un sol...!</i> Incompatibilidad con construcciones [el N de SN definido] con significado predicativo <i>*un problema de la contaminación / Un problema de la contaminación es que puede causar daños a la salud.</i> Dificultad de aparición con nombres eventivos con complementos argumentales (exigidos por el verbo del que proceden) <i>*un descubrimiento del culpable</i> Restricciones por la posición o la función sintáctica Atributo con valor enfático y nombre metafórico <i>Luis es un lince / un Adonis.</i>

3.2. El artículo indefinido

C1	C2
<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor enfático, con significado consecutivo <i>Tiene una cara que es de impresión.</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas al tipo de sustantivo Compatibilidad con el nombre propio <i>Un Buñuel sólo puede aparecer una vez</i> [valor prototípico o modélico]. <i>Escuchamos a un Carreras pletórico</i> [identificación mediante modificador valorativo]. <i>Tiene un Picasso en su casa</i> [recategorización a nombre común]. <i>Vino un tal José Durán</i> [precedido de tal]. Restricciones debidas a otros componentes del SN Compatibilidad con construcciones un N de SN sin artículo, con valor enfático <i>un encanto de persona</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 2.1.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones por la posición o la función sintáctica Incompatibilidad de sujeto indefinido de interpretación inespecífica con un predicado estativo o de propiedades <i>*Un gato es cruce de siamés y gato común</i> Dislocación a la izquierda <i>Una cámara, mejor que sea digital.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</p>	<p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> Valor enfático Acompañado o no de refuerzos <i>Es un médico. / Es todo un médico. / Es un señor médico. / Es un médico, médico.</i> Con una <i>de</i> + sustantivo (se sobreentiende cantidad) <i>¡Tengo una de libros viejos!</i> Valor sustantivador Delante de infinitivo con complementos modificadores (a menudo con valor estilístico) <i>un despertar sin sosiego</i> Metátesis plenas <i>un ir y venir</i> Sustantivación de otras categorías (valor más estilístico) <i>un porque</i> <p>Distribución sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> Restricciones debidas a otros componentes del SN En combinación con todo en singular y con valor enfático <i>todo un hombre</i> <p>[v. Gramática 6.1.]</p>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i> Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera</i> 	<ul style="list-style-type: none"> En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. Escribe cartas.</i> Incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como <i>encantar</i> <i>*Le encanta cine.</i> Restricciones en la aparición de nombres contables en singular. Con el verbo <i>tener</i> cuando corresponden a un cierto estereotipo social <i>Tiene casa. / *Tiene palacio. Tiene perro. / *Tiene serpiente.</i>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> Combinatoria sintáctica Restricciones: imposibilidad de ser sujeto preverbal <i>*Niños juegan en el patio. / En el patio juegan niños.</i> Imposibilidad de interpretación genérica <i>*Gatos son inteligentes.</i> Como complemento de otro sustantivo para formar compuestos sintagmáticos <i>silla de ruedas, profesor de universidad, lápiz de labios, libro de reclamaciones</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Combinatoria sintáctica Sujeto preverbal cuando aparecen con un adjetivo prenominal o coordinados <i>Fuertes tempestades asolaron la comarca. Agua y vino se combinan mal.</i> Con alguno y ninguno pospuestos <i>No tiene pudor alguno / ninguno.</i> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.7.2.]</p> <ul style="list-style-type: none"> Con verbos semiauxiliares (hacer, tener, dar, poner...) para formar predicados complejos <i>hacer noche, tener lugar, dar clase, dar besos, poner fecha</i> Restricciones en la aparición de nombres contables en singular Nombres de profesiones <i>Se necesita camarero.</i>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> Como complementos predicativos, con verbos como nombrar, declarar <i>La nombraron embajadora.</i> <i>La declararon zona catastrófica.</i> Incompatibilidad con predicados que exigen delimitación: <i>comerse, beberse, adorar, probar</i> <i>*Luis se comió bistec. / Luis comió bistec.</i> Precedidos de la preposición <i>en</i> Para expresar medio o modo <i>ir en tren</i> [medio] / <i>ir en el tren</i> [localización] <i>jugar en campo contrario</i> [modo] / <i>jugar en el campo contrario</i> [localización] Precedidos de las preposiciones <i>con</i> y <i>a</i> <i>cortar el pelo a navaja, escribir a mano, escribir con bolígrafo</i> En aposiciones adscriptivas <i>Valencia, tierra de naranjos</i> [adscriptiva] / <i>Madrid, la capital de España</i> [identificativa] 	<ul style="list-style-type: none"> Combinatoria sintáctica Sujeto preverbal cuando reciben acento contrastivo o enfático <i>Oro es lo que necesito.</i> En titulares de prensa <i>Alcalde desobedece una sentencia.</i> <p>Con participio <i>Ministro implicado en fraude.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> En refranes y proverbios <i>Casa con dos puertas mala es de guardar.</i> <i>Secreto entre tres ya no lo es.</i> Precedidos de la preposición <i>en</i> <ul style="list-style-type: none"> Para expresar situación: <i>presidio, prisión, cubierta</i> <i>Está en prisión</i> [= está preso: situación]. / <i>Está en la prisión</i> [localización]. Sustantivos que denotan partes o servicios. Alternancia con artículo determinado <i>Está en (la) conserjería.</i> <i>Lo dejó en (la) recepción.</i>

ANEXO II

Cuestionario personal

CUESTIONARIO: Perfil del informante
ANKIETA: Profil respondentów

1. Escuela/universidad (y carrera):
Szkoła/universytet (i kierunek studiów):
2. Curso:
Klasa/rok studiów:
3. Horas de español por semana:
Ilość godzin języka hiszpańskiego w tygodniu:
4. Edad:
Wiek:
5. Nacionalidad y lengua materna:
Narodowość i język ojczysty:
6. ¿Cuántos meses/años llevas estudiando español?
Ile miesięcy/lat uczysz się języka hiszpańskiego?
7. ¿Qué lengua(s) hablas además del español?
Jakie języki znasz oprócz hiszpańskiego?
8. ¿Desde cuándo la(s) estudias? ¿Cuántas horas por semana?
Ile lat się ich uczysz? Ile godzin tygodniowo?
9. Estancia(s) en países hispanohablantes (qué país, cuánto tiempo, el motivo):
Pobyt/y w krajach hiszpańskojęzycznych (jaki kraj, czas i cel pobytu):

ANEXO III

Pruebas de comprensión escrita por niveles

NIVEL A1/A2

Completa los huecos con los artículos si es necesario: Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas (si es necesario, escribe las formas contractas al, del).

Uzupełnij tekst, jeśli to konieczne, formami rodzajnika Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas. (jeśli to konieczne użyj form skróconych al, del).

Hoy es __(1)__ lunes, 5 de enero de 2016. __(2)__ chica joven viaja en tren de __(3)__ Poznan a __(4)__ Varsovia. Julia, así se llama __(5)__ chica, no tiene __(6)__ trabajo y está haciendo este viaje porque ha recibido una invitación para hacer __(7)__ entrevista. __(8)__ entrevista es para trabajar en Madrid como profesora de polaco. Julia sabe __(9)__ español muy bien, le gusta mucho estudiar lenguas extranjeras y le encantan __(10)__ clases de español porque es __(11)__ lengua muy bonita y fácil de aprender. Además, juega a __(12)__ fútbol __(13)__ lunes y es aficionada del Real Madrid. Así que __(14)__ martes va a ser __(15)__ día muy especial para ella...

Llega a __(16)__ estación central de trenes en Varsovia, pero no quiere ir en metro porque le duele un poco __(17)__ cabeza de más de 3 horas de viaje, así que como en la calle hay __(18)__ taxis y no hay __(19)__ gente esperando, llega al hotel rápido. Al día siguiente, se despierta pronto, desayuna y se pone un vestido elegante que le ha regalado su madre. __(20)__ madre de Julia es __(21)__ diseñadora de ropa y le ha recomendado ponerse el vestido rojo de Massimo Dutti, no __(22)__ negro de Zara porque dice que es un color demasiado serio. Julia sale de __(23)__ hotel y coge un taxi porque __(24)__ oficina donde tiene la entrevista está lejos. Sube a la décima planta y la secretaria le pregunta:

- Buenos días, ¿señora __(25)__ Julia Markowska?
- Buenos días, sí soy yo.
- Genial, encantada. Entre y emiece a completar __(26)__ test que está en la mesa; ahora viene __(27)__ señor José López Rodríguez para hablar con usted.

Julia entra en el despacho, coge un vaso de agua que está en la mesa: siempre bebe __(28)__ agua cuando está un poco nerviosa. Ve que hay también __(29)__ bolígrafo y muchos papeles en el escritorio, así que se estresa aún más porque ve que hay muchos candidatos. Dos minutos más tarde, entra __(30)__ entrevistador. Le hace muchas preguntas sobre su formación académica y su experiencia profesional. __(31)__ entrevista dura casi media hora y __(32)__ señor López Rodríguez le dice que se va a poner en contacto con la persona seleccionada a lo largo de las próximas dos semanas. A Julia le gustaría mucho ir a __(33)__ España porque sería __(34)__ gran oportunidad. Todos __(35)__ días Julia espera con

impaciencia __(36)__ llamada de la empresa. Han pasado ya 13 días y nada... __(37)__ martes, justo dos semanas después de la entrevista, se levanta muy decepcionada porque nadie la ha llamado hasta ahora y ya ha perdido toda la esperanza. De repente, suena su móvil: un número desconocido.

- Buenos días, ¿señorita Julia Markowska?
- Sí, soy yo. ¿De parte de quién?
- Soy José López Rodríguez. Ha sido usted __(38)__ mejor de todos __(39)__ candidatos y __(40)__ más adecuada para este puesto. ¿Podría empezar a trabajar __(41)__ jueves en nuestra oficina de Madrid?

NIVEL B1/B2

Completa los huecos con los artículos si es necesario: Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas, lo (si es necesario, escribe las formas contractas al, del).

Uzupełnij tekst, jeśli to konieczne, formami rodzajnika Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas, lo (jeśli to konieczne użyj form skróconych al, del).

__(1)__ Kowalski siempre han sido una familia amable, inteligente e involucrada en el mundo académico. __(2)__ Jan, el hijo mayor, era __(3)__ chico muy listo. Iba al instituto y estaba en el grupo que estudiaba español. Todos sus compañeros de clase sacaban apuntes en el Ipad u ordenador, pero Jan era más conservador y prefería escribir en clase con __(4)__ bolígrafo.

- __(5)__ bolígrafo sirve para escribir, y __(6)__ ordenador para otras cosas – les explicaba a sus amigos.

Algunos le miraban mal porque les parecía __(7)__ chico raro, pero a otros les caía muy bien por ser un poco diferente. Un día, se presentó (¡sólo!) a __(8)__ examen de español DELE superior y ¡lo aprobó a la primera! Los profesores no lo pudieron creer pero rápido se dieron cuenta de que era __(9)__ genio porque había aprendido español casi a la perfección en tan sólo un año. En la escuela, Jan era __(10)__ alumno brillante. Sin embargo, sus compañeros tenían algunas dificultades, por ejemplo, siempre decían que __(11)__ más difícil del español era la gramática. Aunque no sólo esto: __(12)__ mitad de los alumnos tenía __(13)__ montón de __(14)__ problemas con la ortografía. Jan siempre les tenía que explicar que __(15)__ guitarra se escribe con “gui” y no con “gi”. También les ayudaba con la geografía de __(16)__ España: que __(17)__ Pirineos estaban en el norte; __(18)__ Guadalquivir, en el sur; y __(19)__ Meseta, en el centro de __(20)__ Península Ibérica. Como a Jan el español se le daba tan bien, siempre ha querido ser __(21)__ profesor de este idioma. Entonces puso mucho empeño para entrar en __(22)__ carrera de Filología Hispánica. Le gustó mucho la idea de ser estudiante de la universidad aunque no había oído nada de __(23)__ profesores.

- Hay __(24)__ profesores y __(25)__ profesores – siempre le decía su madre. – Tienes que estudiar para ti y pensar en tu futuro. __(26)__ alumnos siempre quieren sacar __(27)__ mejores notas, pero no es lo más importante. __(28)__ que más se aprecia hoy en día es el hecho de ser trabajador y proponerse objetivos a conseguir.
- Sí, lo sé, __(29)__ madre. Pero siempre hay __(30)__ profesores que son buenos y que saben enseñar. Eso por lo menos espero. A __(31)__ profesor siempre le debe importar la educación de sus alumnos. Para mí, es tan claro como __(32)__ sol.

Con esta convicción __(33)__ día del examen de acceso, se puso muy elegante porque era __(34)__ día más importante de su vida. Se puso __(35)__ traje negro que le había regalado su abuela para su diecisiete cumpleaños. Antes de salir, se tomó un vaso de manzanilla: siempre bebía __(36)__ té cuando estaba un poco nervioso. Llegó a __(37)__ universidad diez minutos antes de __(38)__ examen, entró en la sala y una persona le indicó con el dedo dónde debía sentarse:

- Siéntate, por favor, en __(39)__ mesa que está justo delante de __(40)__ ventana. Recuerda también que no podéis escribir con el bolígrafo azul, tienes que tener __(41)__ negro.

La mesa tenía __(42)__ pata rota, pero ni lo notó porque estaba tan estresado y a la vez concentrado. Cuando la prueba empezó oficialmente, cogió __(43)__ test que estaba en la mesa y se puso a escribir. Con este examen empezaron sus interminables éxitos...

NIVEL C1/C2

Completa los huecos con los artículos si es necesario: Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas, lo (si es necesario, escribe las formas contractas al, del).

Uzupełnij tekst, jeśli to konieczne, formami rodzajnika Ø, el, la, los, las, un, una, unos, unas, lo (jeśli to konieczne użyj form skróconych al, del).

Jorge y José, los mejores amigos y socios de __(1)__ empresa informática potente, estaban dando un paseo por __(2)__ Madrid de los Austrias y estaban hablando sobre el negocio que llevaban juntos.

- En nuestra oficina hay __(3)__ lío de siempre, hay __(4)__ gente más rara que te puedes imaginar, pero hay que admitir que todos son buenos trabajadores. – dijo José riendo.
- Sí, tienes razón, pero __(5)__ irresponsable de Miguel otra vez no ha hecho el proyecto a tiempo. Tendremos que despedirle si sigue así. – dijo Jorge indignado y serio.
- Ya lo sé... Le damos la última oportunidad. Mañana hablaré con él. Lo que pasa es que ese tío es __(6)__ genio, sería una pena perderlo.
- Ya, pero también hay cosas que hace a __(7)__ tonto. Y esto no se perdona. No sé... __(8)__ buen empleado no hace esto. Ahora __(9)__ empleados intentan sacar provecho de todo lo que puedan.
- Ya, pero sabes bien que hay __(10)__ empleados y __(11)__ empleados. Pero no creo que Miguel quiera robarnos; sabes que aparte de ser muy inteligente, es __(12)__ hombre muy rico. ¿Sabes que su padre tiene __(13)__ Picasso colgado en el salón?
- ¡No me digas! ¡No sabía que teníamos un empleado millonario!

Al día siguiente en la oficina __(14)__ jefes le pidieron a Miguel que les trajera __(15)__ informe que había hecho para la reunión de la semana pasada y que había sido seleccionado __(16)__ mejor informe de todos. Nadie lo esperaba de __(17)__ chico que trabaja relativamente pocas horas a la semana. Empezaron a hablar qué hacer con Miguel, ya que desde que le nombraron __(18)__ jefe de proyectos, todo ha cambiado.

- No sé qué le está pasando últimamente. __(19)__ trabajo tiene, __(20)__ dinero también. Tal vez una chica es lo que necesita.
- ¿Y si le mandamos al extranjero __(21)__ meses? Por ejemplo a algún país mediterráneo... quizás España donde tenemos a Rodrigo. Ya sabes: __(22)__ España, el país del sol, allí trabajaría mucho durante el día y podría buscarse __(23)__ novia.
- ¡No seas tonto! No le vamos a trasladar a ninguna oficina que lo necesitamos aquí. Dile que prepare el diseño __(24)__ más rápido que pueda y que nos lo mande. Y tú, por si

acaso, llama al informático de __(25)__ que te he hablado, pero no __(26)__ de la oficina de abajo, sino a __(27)__ de la empresa de Cracovia. Nos ayudará a supervisar el trabajo de Miguel.

(...)

Miguel por la tarde, había quedado con su mejor amigo en __(28)__ bar. Han pedido __(29)__ copa de whiskey y __(30)__ cerveza, aunque casi siempre tomaban __(31)__ zumo después del trabajo. Miguel le confesaba sus inquietudes a su amigo.

- __(32)__ trabajar rápido no compensa. Además, no te imaginas __(33)__ bien que me siento al hacer __(34)__ trabajo estupendo sabiendo que es __(35)__ mejor de todos. Pero parece que __(36)__ que se aprecia hoy en día es el hecho de realizar trabajos mediocres pero dentro del plazo establecido. El trabajo bueno de __(37)__ informáticos ha perdido el prestigio, sólo hay __(38)__ fechas a cumplir.
- ¿Qué vas a hacer entonces ahora?
- Pues no lo vas a creer, pero ya tengo el billete sacado y mañana me voy en __(39)__ avión a España. Cuando ya esté en __(40)__ avión, les llamaré y renunciaré a __(41)__ contrato.
- ¡Qué valiente! ¡Me encantaría ver __(42)__ cara que pondrán cuando se lo digas!

ANEXO IV

Transcripción de redacciones y codificación del artículo

ACIERTO

ERROR DE OMISIÓN

ERROR DE ADICIÓN

ERROR DE ELECCIÓN ERRÓNEA

ERROR DE GÉNERO Y/O NÚMERO

ERROR EN LA FORMA CONTRACTA

Informantes GNN₁

Informante 1

Mis mejores vacaciones ha estado en Ø Italia. Yo he estado allí con mis padres y mi hermana. Mi madre se llama Ø kamilia, mi padre se llama Ø Tomasz y mi hermana se llama Ø Paula. Nosotros hemos ido allí en el coche. Nos viaje dura más o menos Ø 18 horas. A mí me gusta mucho Ø Italia, yo he estado allí Ø pocas veces. Yo con mi hermana nos hemos bañado en el mar todos los días. La cocina italiana es mi favorita, porque a mí me gusta Ø spaghetti. Nosotros hemos pasado bien Ø tiempo juntos. Después yo y mi familia ha visitado muchos edificios antiguos. Después Ø dos semanas nosotros hemos vuelto a Ø casa.

Informante 2

De vacaciones he viajado a Ø Italia. He viajado por toda Ø Italia y he visitado muchos países muy conocidos por ejemplo Ø Wenen, Ø Florencia, Ø Rzym. He paseado por las calles todos los días y he estado muy cansada pero he conocido la historia de Ø Italia y muchos lugares muy bonitos. También ha hecho Ø buen tiempo y he podido pasar el tiempo en el mar y he tomado el sol. He tenido que pasar mucho tiempo en el coche con mi familia. A veces he estado cansada pero también han estado las situaciones divertidas. Por Ø ejemplo he cantado muy alto con mis hermanos y he bailado y mis padres han sido malos.

Informante 3

Mi mejor vacaciones de mi vida es lleno de Ø felicidad con mi amiga y con mi familia. Me gusta que no me quedo en Ø casa. No hay el aburrimiento. Salgo con mi familia en el mar por la semana. Voy con mi amiga a Ø Festival de Colores. Hay mucha felicidad. Bailamos hasta Ø 9 de la noche. Son colorados. Montamos el bici al lago. Con otra amiga voy de Ø pequeño ciudad. Trabajamos en el bosque.

Informante 4

Mis mejores vacaciones en mi vida ha estado en Ø Croatia. Yo he estado allí con mi familia: mis padres y mi hermano y mi hermana. Hemos estado allí para Ø dos semanas y pienso que hemos visitado casi todas las iglesias... Mis hermanos y yo hemos sido aburrido mucho después Ø cinco monumentos pues hemos ido a la playa y allí ha estado un grupo que ha tenido los animales acuáticos y ha organizado un concurso para los niños pues mi hermano ha tenido mucha diversión y mi hermana y yo hemos hablado mucho con la gente que ha estado allí. Estas vacaciones han estado mi mejor porque allí hemos todos: mi hermano y yo. Después no ha habido los vacaciones como estas. Nosotros hemos divertido mucho!

Informante 5

Los vacaciones paso en la casa de mis abuelos. Viven en una aldea que se llama Grzybowo. Allí nado en el lago. Quedo con mis amigos. Montamos en Ø bici y viajamos por Ø afueras. Pasaemos por en Ø bosque. Por la noche jugamos Ø huegos de Ø mesa.

Informante 6

Yo voy a Ø España a Ø ciudad que se llama Ø Nerja. Es una ciudad pequeña pero muy preciosa. Allí hace Ø sol. En Ø Nerja puedo nadar en el mar, pasear, comer Ø mariscos y descansar. Voy a vivir en un hotel con Ø piscina y Ø restaurante. También quiero viajar mucho y voy a Ø Marruecos. Voy allí en Ø avión.

Informante 7

He sido en Ø Italia. He visitado Ø cuatro urbes: Ø Roma, Ø Florencia, Ø Asyż y Ø Weneja. He pasado con mis amigos. He tenido Ø bueno tiempo. En Ø Roma he visto el papa y hemos estado en Ø misa con Ø papa. En Ø Roma he visto Ø menumentos y hemos ido en Ø Roma. Despues hemos ido de Ø Weneja. Hemos navegado Ø gondola. Hemos visto la cathedral Ø santa Marko y he visito Ø monumentos. En Ø Asyż he visto el cathedral Ø santa Franciszka y he estado en la misa. Ø Viaja ha pasado una semana.

Informante 8

Yo he estado en Ø Majorka Ø dos años pasado. Yo y mis amigos hemos ido para Ø avion. Hemos estado en Ø hotel Ø “Nubian Village”. Hemos quierado disfrutar. Pues hemos bailado, ido a la fiestas, hemos no duermo mucho pero hemos preferido disfrutar. Yo he comido muchas frutas pero en Ø Majorka los mejores. Hemos levantado a las once y hemos ido a la playa. Yo he hablado con Ø muy simpatica hombre – Ø Miguel. Ø Miguel soy alto y delgado. Tiene los ojos azules y tiene Ø pelo rubio y liso. A mi me ha gustado Ø Miguel. Este vaccaciones ha estado muy bonita.

Informante 9

Me gusta voy a Ø Italia. Es mi sueño. Yo quiero ir a Ø Italia porque me encanta es Ø historia de Ø Italia y los monumentos también. Yo quiero probar la comida. Me gustan mucho las pastas y las pizzas pero no quiero comer los mariscos por ejemplos las almejas. Es horrible para mi. Yo voy a ver el coloseo y Ø castello angelo. Es Ø mejor monumentos porque en Ø coloseo en pasado los gladiadores han luchado en este lugar. Han luchado con los animales peligrosos. En Ø castello angelo el pope ha vivido aquí pero ahora el pope vive en Ø Watykan. Yo quiero vivir en Ø mejor hotel con Ø piscinas y muy Ø buen comida y tambien al lado de mi habitacion hay una playa bonita.

Informante 10

Mis mejores vaccaciones he estado con mis amigos en la casa al lado del lago Ø Sierakowskie el verano. Hemos pasado el tiempo bien y hemos hecho Ø deportes como el baloncesto o Ø futbol. Hemos navado en el lago mucho. El tiempo ha estado bueno, pero Ø noches han estado frios.

Informante 11

He estado en Ø España. He visitado Ø Sevilla, Ø Cordoba y Ø Granada. He tomado el sol y he bañado en el mar. Me he gustado la comida Ø andalucía. He comido Ø paella. Por la noche mis padres han bebido Ø cerveza y Ø vino tinto. Mi padre ha dicho los eventos sobre su infancia. Me he disfrutado mucho.

Informante 12

Ø Vacaciones de Ø 2015 año

Todos el tiempo he tenido dos estrenamientos del día. Mi padres han ido de Ø vacaciones en Ø Władysławowo pero yo me he quedado en Ø casa. He tenido Ø dos campos, Ø primer en Ø Zakopane y Ø segundo en Ø Cetniewo. He pasado bien el tiempo porque a mi me gusta mucho hacer Ø deporte. He conocido la gente especial. En Ø fin de Ø vacaciones he ido a Ø España. La viaje ha sido muy larga porque he ido allí en Ø autobus. He estado allí toda la semana. Me he levantado a las seis todos los días. Este vacaciones no ha sido para descansar porque he tenido Ø competiciones.

Informante 13

He estado en Ø Tenerife y han sido las mejores vacaciones de mi vida, porque a mí me gusta Ø España. He navado en el oceano y he puesto moreno. He quedado con Ø compañeros nuevos. Ellos son de Ø Alemania, de Ø Frances y de Ø Inglaterra. Nosotros hemos disfrutado mucho. He visitado muchos lugares interesantes, por ejemplo Ø Masca. He estado en Ø Siam Parque y Ø Loro Parque donde he mirado muchos cosas interesantes (por ejemplo Ø animales interesantes en Ø Loro Parque) y he pasado bien el tiempo con mis padres. A mi me ha gustado la playa negra. A mi me encanta Ø España y quiero visitar Ø Barcelona. Pienso que las vacaciones en Ø Barcelona va a ser las mejor vacaciones de mi vida también.

Informante 14

Ø Vacaciones de mi vida que me gustaria. Este año yo he ido a Ø Irlanda, a mi tía. Ella es polaca pero vive en Ø Irlanda durante 10 años. Ø Dublin es la ciudad muy bonita para mi. Son muchas plantas verdes allí. Yo y mi hermana hemos viajado a Ø Irlanda a las once de la mañana. Y yo recuerdo que he estado muy divertida porque yo no he estado en Ø aeropuerto nunca. Hemos tardado el tiempo muy bien. Yo he visto el mar de Irlanda, los cantilados que a mi me gusta mucho. Yo conozco mi tía mas de el año pasado. Yo he ido de Ø compras en sus centro comercial y hoy yo tengo muchas ropas. Yo he comido Ø cosas diferentes – Ø mariscos por ejemplo. Este es mi viaje mejor.

Informante 15

Estoy en Ø Italia con mis amigos. Estamos en Ø autobus por Ø 25 horas. Visitamos Ø bonito lugares y despensamos y jugamos en la playa. Me gusta nadar en el mar. El tiempo es perfecto. Estamos en Ø Roma, Ø Venezia y también Ø San Marino. Me encantar viajar y visitar Ø nuevos lugares. Nos gustas ir a comer. Mi comido preferido es Ø pizza.

Informante 16

Los mejores vacciones en mi vida es en Ø Wągrowiec con mis amigos y mi novia en Ø Agosto Ø 2015. Nadamos y jugamos al baloncesto y Ø voleibol. El tiempo es muy bonito y agradable pero un día llueve. Nuestra casa es muy pequeña pero es muy bien y cerca de la playa. En la noches salimos a una discoteca o a un paseo. Comemos en los restaurantes en la playa o hacemos una comida en nuestra casa.

Informante 17

Mi mejores vacciones son en Ø España con mis padres. Todo Ø mañana nadamos y tomamos el sol. El hotel es muy grande y tiene la piscina. Cerca de Ø hotel están muchos tiendas y Ø cafés. En la noche paseamos en el caso antiguo, porque es muy bonito.

Informante 18

Las mejores vacaciones de mi vida son en Ø España. Yo he ido a Ø España con mis padres y mi abuela en Ø avion. Allí hecho Ø calor, Ø sol, no ha estado despejado. Nosotros hemos tomado el sol y hemos nadado. Henido tenido un bueno hotel. En un día nosotros hemos ido a Ø Barcelona. Allí me he gustado, ha mucho tiendas. Estas vacaciones son las mejores porque yo he ido a Ø estadión de Ø FC Barcelona. Yo soy el hincha de este club. Allí nosotros hemos comido Ø muy buena comida. Yo he probado mucho Ø nuevo plato. Nosotros hemos sido allí para Ø un semana.

Informante 19

Las mejores vacaciones de mi vida está en Ø Inglaterra, en Ø London. Estoy aquí en este semana con mis amigos. Estamos en el museo de inglés. Vivimos en la casa de Ø inglés familia. Visitamos muchos monumentos (Ø Big Ben, Ø London Eye) y tenemos muchas clases con Ø traductores. Conozco muchas nuevas personas aquí. En la inglesa familia vivimos, hablamos y ayudamos los en Ø diario actividades. Me gusta aquí Ø vacaciones y quiero voy aquí una vez más.

Informante 20

Mis vacaciones favoritas son en Ø Barcelona. Tengo Ø buen tiempo. Tengo muchas días con Ø sol. Me encanta tomar el sol cada día de mis vacaciones. Tengo mucho tiempo libre para descansar. Me gusta nada en Ø mar. Son con mis padres y mi hermana. Es muy bien!

Informante 21

Estoy en Ø Fuerteventura con mis amigos y mi familia. Vivimos en un moderno hotel. El tiempo es muy bonito. A mí me gusta nadar en la piscina con mi amigo. Muchas veces jugamos el baloncesto o charlamos. Hay un meer, pero a mí no me gusta nadar en Ø meer. Ø Vacaciones son Ø mejores.

Informantes GNN₂

Informante 1

Cuando era joven yo fui a la España con mi familia. Yo nadaba en el mar y jugaba con mis amigos. Yo gustaba la comida, yo comía los patatas, los brazos y las magdalenas. Mis abuelos tomaban el sol y les gustaban estas vacaciones mucho. Durante mis vacaciones, mi hermana vía la tele y aburría en Ø casa. Durante mi hermano jugaba al tenis con sus amigos. Mi madre cocinaba la comida. Me gusta la comida mi madre preparaba. Mi abuelo descansaba. Mi gusta mucho estas vacaciones.

Informante 2

Mis mejores vacaciones de mi vida fueron en Ø 2015. Visité Ø dos ciudades con mi compañera. Fuimos a Ø Alemania (Ø Berlin) y a Ø Polonia (Ø Cracovia). Hicimos Ø turismo en cada ciudad más o menos Ø tres días. El tiempo hizo bastante calor pero llovió un poco. Cada día visitamos unos monumentos nuevos, pero no vemos todos Ø que quisimos ver. Para mí a menudo fue difícil hablar con Ø habitantes de Ø Alemania, porque no cada uno sabe hablar Ø inglés.

Informante 3

Cuando era Ø niña tuve las mejores vacaciones en toda mi vida. Estaba con mi perro en la oeste de Ø España porque toda mi familia eran (y son Ø habitantes de Ø España). Por supuesto jugaba al fútbol (otras pensaban eso actividad es extra) y tenían muchos amigos por eso. Cuando era resfriada mi abuela me ha dado su vestido bonito. Mi perro la ha roto pero no estuve triste – solo lo yo quiero. Recuerdo bien esos momentos bonitos porque mi familia murió Ø verano pasado y con mi hermana hablabamos sobre estas vacaciones. No sé que exactamente puedo escribir más porque creo que toda la gente tiene otros momentos bonitos y cada una piensa que su momento es un momento especial.

Informante 4

Creo que las mejores vacaciones de mi vida fue en la República Dominicana en Ø 2008. Fui allí en Ø avion con mi familia – mis padres y mi hermana. Tomamos el sol, comimos mucho porque allí hubo por ejemplo las frutas o otra comida que no podemos encontrar en las tiendas/Ø supermercados en Ø Polonia o esto está muy difícil. La gente que trabajaba en nuestro hotel fue muy agradable. El tiempo fue perfecto. Hacía mucho calor, no estaba nublado. Recuerdo que sólo una noche llovió mucho por algunas horas por esto está normal en Ø Dominicana. Estuvimos allí por Ø diez días y nos disfrutamos mucho. Este fue nuestra segunda vez en Ø Dominicana pero no recuerdo mucho de la primera vez solo las fotografías que tenemos en Ø casa. Además, allí las playas fueron muy bonitas, la mar también porque fue muy azul.

Informante 5

Fui a las mejores vacaciones de mi vida Ø dos años pasado, en Ø septiembre. Estuve en Ø España Ø dos semanas. Ví La Rambla, La Sagrada Familia y otras interesantes. En La Rambla hay muchas frutas y puedes comprar por ejemplo Ø zumo de naranja. Comió mucho platos que no estan en otras países. Despues voy al cine en Ø Barcelona. Me gustó la película. Yo descansó mucho y volvió en Ø avion a mi casa. Yo tengo muchos photos.

Informante 6

Los mejores vacaciones de mi vida tuve Ø seis años pasado cuando fue al Islas de Canarias. Estuve en la Gran Canaria que es muy buena. Nadé en el Oceano Atlantico muchas veces y tomé el sol. Eran mucha gente en la playa y estaba muy calor. También fue al futbol con mi padre. Visite Las Palmas, qué es mas grande y unas importante ciudad en el Gran Canaria. En mi opinion es Ø ciudad muy interesante. Mis vacaciones en Ø Gran Canaria duraron Ø diez días y fueron las mejores vacaciones de mi vida. Descanso mucho y me relajo tambien.

Informante 7

Mis mejores vacaciones de mi vida era en Ø 2012. Yo tenía Ø 10 años. Yo fui con mis padres y con mi amiga en Ø Madrit. Había mucho calor. Fuimos a la playa, escuchamos la música y descansamos. Encontrimos a Ø Pedro y su hermana – Ø Julia. Ø Pedro tenía Ø 18 años y Ø Julia tenía Ø 16 años. Con mi amiga visitamos los museos y los playas. Bailabamos en la playa y bebimos. Tambien visitamos Ø Andalucía y Ø castilla la Mancha.

Informante 8

En mi vida las mejores vaccaciones era en Ø 2015. Yo fui al mar con mis amigos. Nadabamos todos los días y tomabamos el sol. Era mucho calor. Jugabamos y fuimos a la fiesta por la noche. Eramos Ø una semana en Ø agosto. Mis amigos y yo encontrabamos Ø nuevos personas y visitabamos el museum muy interesante. En la ciudad era mucho gente y Ø

restaurantes. Comibamos las fresas y bebibimos a Ø cola. Tocabamos la gitarra y ibamos al cine. La película era fantástico. El otro día descansabamos y leibamos los libros.

Informante 9

Mis mejores vacaciones de mi vida fui en Ø Italia cuando tenía Ø 13 años. Yo estuve en Ø Terrano con mis amigas con quién practico Ø balonmano. Nosotros jugabamos las partidas pero cuando tenimos el tiempo libre fuimos a la playa y bañamos en Ø mar. De la tarde salimos en la calle porque alli había muchas gente de Ø diferentes nacionalidades. Supe muchas amigos y amigas. Estas vacaciones fue fantasticas!

Informante 10

Mi mejores vacaciones de mi vida era Ø tres años pasado. Yo era en Ø México con mi madre. Nosotros visitamos muchas areas. Tenía mucho calor. Nosotros nadabamos en el mar y descansabamos en la playa. Las ciudades eras preciosos.

Informante 11

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en Ø verano en Ø 2010. Estuve en Ø pequeño campo que se encuentra en el norte de Ø Polonia en la costa. Cuando estaba allí vivía en el bosque cerca del Mar Báltico. Me encantaba estas vacaciones por que tenía mucho tiempo libre por descansar y hacer Ø deporte. Me gusta nadar especial en el mar y por eso me gustaba estar allí. Estuve allí con mis amigos y pasamos bien Ø tiempo. Estas vacaciones fueron Ø aventura muy interesante y me gustaría estar allí una vez más.

Informante 12

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en Ø Croacia, en Ø verano, en Ø Septiembre de Ø 2015. Hubo muy bien tiempo con mi novia y nadé mucho en el Mar Adriático. Mi favorito actividad fue suspender de la playa y aflojar. Ø Segundo favorito actividad fue observar las pescas en el mar y otro animales de Ø mar, por ejemplo Ø pulpos o Ø cangrejos.

Informante 13

Hace Ø dos años en Ø julio y Ø agosto fui mucho enfermo. Entonces dormí mucho y no hice nada. Ví Ø peliculas, y leí los libros. Mis amigos me visitan todo el tiempo y fui feliz. Jugé mucho con mi gato también. Fui en mi casa todas las vacaciones y fue las mejores vacaciones de mi vida. Me las ha gustado mucho y descansé como nunca.

Informante 14

Las mejores vacaciones de mi vida fue las vacaciones en Ø Polonia, en la busca con mis amigos y mi familia. Me gustan los paisajes naturales y me gusta tener el tiempo libre. Vamos en la busca todos los años desde Ø cinco años. Siempre nadamos, leimos los libros, jugamos el fútbol o hablamos. Nos levantamos bastante tarde. Nosotros nosvemos en el despertador. El tiempo no es importante. Descansamos y no pensamos de la vida normal.

Informante 15

Cuando tenía Ø doce años fui al vacaciones con mi familia. Fuimos en Ø España al Lloret del Mar. Me gustaba nadar el mar y jugar al voleyball. Me levanté tarde y me desayuné con mi familia al tarazzo. Mi madre gustaba soñar. Hablé con Ø nuevos amigos con diferente naciolidades en Ø Inglés. Descansé en la playa y conocí Ø amigos. Los vacaciones en España era muy bueno.

Informante 16

Mi mejores vacaciones eran el verano pasado. Fui al mar con mis compañeros. El viaje durante toda la semana. Despues jugaba en Ø futbol y en Ø tenis y nadaba mucho. Me encontraba con mis amigos y ibamos a las fiestas. Visité mucho ciudades en Ø Alemania con mis padres. En mi pais descansaba mucho.

Informante 17

Mi mejores vacaciones de mi vida estaba en Ø Alemania con mi amigos. Nosotros viajabamos en todos Ø ciudades grandes. Todos los días jugabamos al futbol con habitantes de Ø Alemania y ibamos para Ø bicicleta, despues ibamos a la fiesta y tenía Ø bueno tiempo en la toda Ø de viaja. Esto estaba Ø muy interesante aventura pero nosotros estudiabamos cocinar y descansabamos mucho.

Informante 18

Las mejores vacaciones de mi vida estuvieron, que fui al España en Ø 2011. Ø España es muy bella. Era allí Ø 11 días. De la mañana iba a la playa y me bañaba en el mar. He visitado al Barcelona y he mirado Ø bella monumentos. A las vacaciones que describí, descansé muy grande.

Informantes GNN₃

Informante 1

Hola. Me llamo Ø Anna. Quiero digo sobre Ø mejores vacaciones de mi vida. No sé, donde voy a ir, pero tengo mucho planes. Me encanta el sol, ir a la playa y cuando hace muy calor. No he estado ninguna vez en Ø Estadounidense y pensao que el es pais que quiero visitar muchisimo. Yo soy Ø chica habladora i alegre. Me gusta conocer Ø nuevo hente. En Ø tiempo libre me encanta Ø jugares. Creo que un campo en Ø España voy a estar Ø buena idea y puedo tener Ø vacaciones fantasticos.

Informante 2

Mi vacaciones. En Ø pasado vacaciones yo voy de Ø Bieszczady. Yo voy con mis padres y Ø amigos. Nosotros pescamos los pescados. Nosotros bañarse en el río. Yo y mis amigos visitamos mi abuela. Ella vive en Ø montañas. En Ø tiempo libre yo leer los libros y ver las peliculas. Yo como las tapas de Bieszczady. Yo y mis amigos paseamos por el bosque. El primero dia se levanto y desayunar. El segundo día leer los libros.

Informante 3

En mi mejor vacaciones he estado en Ø Mazury. Cuando viajaba aqui no tenímos unas problemas. Cuando hemos estado en Ø destinado hemos apagado la luz en Ø coche y hemos salido. Ha estado muchísima bueno. La ciudad pequeño ha estado estupendo en Ø noche. Cuando hemos visto esas ropas no hemos ponido que hablar. Aqui es Ø librería muy cerca de Ø museo y no Ø grande cine. Ø Estacion que hemos vivido ha sido muy bueno.

Informante 4

En este año estoy en Ø Ateny. Estoy con mis padres y mi hermano. Ø Ateny son Ø estupendo ciudad. Me encanta visitar otras país y conocer otras culturas. Hace Ø muy buen tiempo. Ø Temperatura es alta. Hace Ø sol. Cada dia mi y mi familia vamos a la playa y tomamos Ø sol. En mi hotel Ø comidas son muy sabrosas. Me gusta muchisima desayunar a las nueve por la

mañana. Nosotros tenemos ☐ habitacion con visto a ☐ la playa y ☐ oceano. Nos levantamos temprano porque queremos ir a ☐ la tienda y comprar ☐ el pan fresco. Mañana vamos a visitar ☐ Akropol.

Informante 5

Los vacaciones de mi vida es en ☐ Bahamas. El tiempo es muy calor. Todos los dias mis amigos vamos a ☐ la playa y jugamos. Por ☐ la tarde vamos en ☐ la fiesta, cantamos y bailamos ☐ noche. Tambien vamos a ☐ tienda y compramos muchos cosas.

Informante 6

Voy a ir a ☐ la playa con mis amigos. Voy a ir a ☐ London. Voy a ir en ☐ avión. Tener/estar ☐ la fiesta. Voy a comer ☐ la comida en ☐ la playa. Voy a hacer qué you quiero. Escuchar ☐ musica. Voy a ir a ☐ España. Quiero voy a ir ☐ el cine con mis amigos. Voy a estudiar ☐ lengua. Quiero bailar. Voy a tener a sal.

Informante 7

Voy a ir en ☐ bar con mi amigos, voy a viajar en ☐ “Norwegia”, voy a ir leer ☐ los libros, voy a beber ☐ cerveza con m amigos, voy a hacer ☐ fotos, voy a ver ☐ series, voy a aprender ☐ lengues, voy a pasear en ☐ parque, voy a hablar con mi amigos en ☐ “Norwegia”.

Informante 8

Mis mejores vacaciones fuisten en ☐ del año pasado. Yo fue en ☐ el mar con mis padres, ☐ hermano, ☐ novio y ☐ perro. Nosotros nadar en ☐ mar y bailar en ☐ disco. Jugamos con mi perro. También yo fue en ☐ Skorzęcin con mis amigos. Jugamos a ☐ baloncesto, mucho hablamos y bailamos. Cada día nadamos, nosotros mucho mucho comemos ☐ comida rapida.

Informante 9

Me encanta ☐ vacaciones en ☐ invierno, porque tenemos ☐ navidad y en ☐ january tenemos ☐ dos semana libre. Me gusta ☐ inverno deportes. En ☐ 2006 voy en ☐ Zakopany con mi familia. Estamos encanta. Hace frio y llueves. Despues semana todos estamos cansado, y tenemos ☐ gripe. Despues ☐ vacaciones vamos a mi abuelos y tenemos ☐ bueno comida.

Informante 10

Yo vivo en ☐ España, visito ☐ estadio Camo Nou, vo ☐ Lionel Messi y hablo con ☐ Pique, bebe con ☐ Shakira, come con ☐ Neymar. Compró ☐ el libro. Pinto ☐ el pello. Voy a ☐ la play, bebe tres cervezas y voy a ☐ Mar. Voy a jugar a ☐ baloncesto con ☐ Iniesta. Voy a ☐ playa y conocer mi chica. Visito mis amigos en ☐ la bar y yo con mis amigos salimos a ☐ la caña.

Informante 11

Yo voy a ☐ España. Yo hablo con ☐ Lionel Messi, yo visito ☐ Camp Nou. Yo como ☐ tapas de ☐ españa. Jugo con ☐ Fc Barcelona, visito ☐ Katalonia y ver ☐ las peliculas de ☐ españa. Voy a ☐ la playa en ☐ Fiesta y bebo ☐ vodka con ☐ los españoles. Yo voy deportido de ☐ futbol en ☐ Camp Nou. Luego yo visito ☐ Madrid y jugo con ☐ Real Madrid. Yo visito mis Amigos. Mi Amigos vives en ☐ Superowa calle. Vamos en ☐ Mercado y bebemos ☐ una cerveza.

Informante 12

En mi vacaciones visita ☐ españa en ☐ malaga con mi hermana y padre su duerme en ☐ grande hotel con ☐ la private grande playa. Mi and mi padre jugar en ☐ el mar y mi hermana. Por ☐ la noche mi familia descansar en ☐ hotel mi padre tiene ☐ cerveza a mi hermana y mi tiene ☐ alcohool drink.

Informante 13

Mi vacaciones es muy calor. Yo voy a Ø L.A. con mi hermano. Nosotros compran Ø coche y vamos a Ø Egipt. En Ø Egipto mi hermano tengo Ø amigo. Es Ø bien vacaciones.

Informantes GNN₄

Informante 1

Iría a Ø vacaciones con mis amigos a Ø Kołobrzeg. Estaríamos aí Ø 2 semanas y tendríamos Ø buen tiempo. Estaríamos cerca de Ø mar y cada día pasaríamos por la playa. Había mucho calor y había mucho sol. Cada día sacaríamos muchos fotos. Cada noche viamos Ø películas en Ø laptop. Me gusta mis amigos mucho y me gusta el mar.

Informante 2

Mis vacaciones estuve genial. Estuvo en el campo deporte en Ø Dormowo. Hay estuve Ø grande lago se llama “Świec”. Allí yo tuvo mucho tiempo para practicar mi pasión que es montar de Ø caballo. Todo el tiempo yo pasé con Ø caballos. También ayudé Ø otros. El otro día yo nadé en el muy grande y limpio lago. Fue muy bonito Ø lugar. También yo conocí mucha nueva gente. Por ejemplo Ø 2 chicas. Se llaman Ø Hania y Ø Ania. Estan chicas fueron muy muy simpáticas. Allí tuvo Ø buena equipa (Ø 16 personas). Nosotros pasamos bien Ø tiempo juntos. Por ejemplo ahora Ø Hania, Ø Ania y yo. Nosotros estamos Ø mejores amigos. Juntos nos quedamos en Ø ciudad para beber un café y hablar de todos Ø nuevos problemas. ¡Mis vacaciones estuve Ø mejores del mundo!

Informante 3

Yo fui con mis amigos en Ø Ustka las semanas Ø vacaciones. Fuimos Ø ocho días en Ø vacaciones Ø casa. Todo Ø días levantamos en Ø 11 en punto. En Ø 12 y media fuimos comer el desayuno. Antes fuimos a la playa. Antes todos nadar en la mar. Todo los noches anduvimos en Ø ciudad, antes bailamos todos en Ø club, bebimos mucho beer. Por las noches nadamos en la mar menudo.

Informante 4

Cuando era Ø niña estuve en mi vacaciones mejor. Estuvo en Ø Francia con mis padres. Viaje con mis padres para visitar Ø Saint Tropez. Vivimos cerca del centro Ø Saint Tropez. Está pueblo era muy maravilloso y tranquilo. Hace mucho calor por que todavía nadamos a la piscina. En está vacaciones conocimos Ø gente muy amable.

Informante 5

El año pasado estuve en Ø Madrid con mi profesora de Ø español (de mi escuela) y otros alumnos. Estuvimos allí toda la semana (desde Ø domingo hasta Ø sábado). Durante esa semana visitamos muchos lugares, por ejemplo el Palacio Real, Ø Puerta del Sol, Ø Museo de Ø Reina Sofía y mucho mucho más. Lo que me gustó mucho es el estadio de fútbol – Ø Santiago Bernabeu. Normalmente en este lugar juega el Real Madrid (a mí no me gusta este equipo). Un día me quedé con un chico español que haya conocido el año antes. Ese año conocí sus amigos de la escuela y juntos íbamos a la piscina (que era al lado de nuestro hostel) o a un bar. Este excursión me gustaba mucho porque tenía Ø ocasión para conocer mejor esta ciudad y la gente. En Ø futuro querría vivir allí.

Informante 6

Yo fue a Ø Valencia en Ø 26 de Ø diciembre a Ø 3 de enero 2016. Para Ø “European meeting of Taizé”. Yo vivido en Ø casa de la familia española, con Ø señora Ø Jesús Pardo Peris con su marido Ø Fran Pardo Peris y con sus hijos Ø Luis que es Ø estudiante de Ø medicina y con Ø Andrea. Yo con mis amigos de Ø Polonia, estaban en Ø Vinalesa. Allí es la parroquia de Ø san Honorato qe eres muy bonita. Tenemos las oraciones por la mañana, por la tarde y por la noche. Donde nosotros cantamos los chantes de Ø Taizé. Yo conocido mucha gente de todos las paises, los italianos, la gente de Ø francía, Ø ukraina, Ø chorwacja etc. Tengo mucho nuevos contactos. Yo ha visto uno de Ø mas grande oceanograficos en el mundo y tambien un spectaclo de Ø delphinos. Yo ha trabajado allí, en el “tent B” donde los oracyones estaban. Y ha dicho al gente “preparar sus bolsos por favor”, “ir a Ø proxima puerta por favor”, “tiene Ø oracyon buena”. Yo tenito un nuevo año tradicional de la españa. Yo ha comido Ø 12 uvas a las 12.00, Tenido la fiesta de Ø naciones donde todo la gente presentado su país. Yo ha conocido mucho de Ø platos tipicos de Ø españa, Ø paellas, Ø tortillas, Ø churrones, etc. Esté Taizé fue maravilloso.

Informante 7

Las mejores vacaciones de mi vida estuvieron en Ø Mielno. Allí viajó con mis amigos de Ø escuela. Ø Mielno es muy bonito. El tiempo era mal, pero el tiempo libre pasaron muy bien. Visitamos la playa y Ø restaurantes, donde la comida era maravillosa. Nadamos en el mar y comemos el Kebab, que no estuve muy bien, pero tendramos mucho hambre.

Informante 8

Las mejores vacaciones de mi vida fue el año antes. Con mi clase fuemos en Ø España. Visitamos Ø Málaga. Viajamos en Ø otro ciudad tambien y cansadamos en la playa. Tomamos el sol y nadamos en el mar. Nos alojamos en Ø hostel. Cada día preparamos los tipicos comidas. Estudiamos Ø español porque tenemos el curso y hablamos con la gente en la calle. Quiero salir a Ø España.

Informante 9

Mi vacaciones de mi vida es en Ø Polonia, en Ø Poznań, en Ø “Tor Poznań”. Porque todos los días yo pude conducir las coches, Ø Mercedes, Ø Ferrari, Ø Lamborghini. Es muy bien, yo me gusta mucho conduje las coches, porque yo prefiero Ø vacaciones en mi ciudad Ø Poznań. En el coche con mi amigos, iremos a la playa y bailamos toda la noche. Ayer por la mañana jugamos a Ø baloncesto y ayer iremos a Ø “Tor Poznań” y condujemos las coches.

Informante 10

Mi mejores vacaciones estuve en Ø Malaga. Estuve en Ø España en Ø Malaga con mi amigos y con Ø profesores. He mirando la playa bonita y he bebido Ø copas maravilla con mi mejores amigas. En el hotel he descansado y he dormido mucho. Pero a las ocho de la mañana hemos trabajado a Ø Alharanbra por ejemplo o Ø Nerja. Me gusto mucho la playa en Ø Nerja. Con mi amigos hemos sentado en el bar de Ø tapas y Ø copas, hemos hablado mucho y despues de Ø bar, hemos ido a la playa por nadar y hemos descansado, luego, hemos ido a Ø barco. Esto es mi vacaciones de Ø sueños.

Informante 11

Las mejores vacaciones de mi vida estuvisteis cuando yo tenía Ø 10 años y yo estuve en Ø España con mis padres y hermano. Yo vía la Sagrada de Familia, nadaba en el mar y comía los platanos español. En el hotel yo jugaba con los niños españoles. Yo fue muy alegre y feliz.

Informantes GNN₅

Informante 1

Cuando estuve en el campo conozco muchas gentes. Allí estuve alegre. Podría montar a Ø caballo y nadar en Ø lago. Hizo Ø calor, no Ø lluvia. No quiere volver a Ø casa quiere estar allí de a Ø final de mi vida. Cuando vuelve a Ø casa mi madre me dice que tenemos Ø perro que fue delante de nuestro casa. Esto son las mejores vacaciones de mi vid.

Informante 2

Yo fui a la España con mí padre. Fuimos a la Barcelona donde yo con mí familia paseamos y visitamos muchos lugares en Ø ciudad. Ø Barcelona es Ø muy grande ciudad. Despues de Ø Barcelona fuimos al cruce en la barca. En estas vacaciones me gustaría los países donde fuimos porque fue muy interesante y muy agradable. En estas vacaciones yo fui a la muchos países pero un país fue mas fantastico que otras. En este país estuvo mucho agradables lugares que yo visito. En Ø vacaciones yo visto por ejemplo Ø Roma, Ø Barcelona, Ø Piza y pienso que estos lugares son fantasticas.

Informante 3

Las mejores vacaciones de vida fueron en Ø España. Yo y mi familia fuimos al Barcelona y tuvimos muchos atracciones. En Ø primero día fuimos al mar para buzcár. El agua fue muy frio. En Ø secundo día fue al Portaventura. En un parco de atracciones. Fue muy bien. Estuve en Ø Roller Coaster. Otro día estuvo en el “Water World”. Esto es un parque dónde hay Ø aguas atracciones. Estuvo feliz y por eso quiero ir aqui en Ø año 2017. Tengo muchos fotos que hizo en Ø España. Por ejemplo cuando estuve en Las Ramblas dónde hay las personas raras o en la playa. Eso fue mis mejores vacaciones.

Informante 4

En este año en las vacaciones estuve en Ø Świnoujście. En cada día fui con mi amigo a la playa. El trabajo en Ø ciudad. Despues fueron a Ø café y hablaron muchos. Cuando yo con mi familia viajaremos a Ø Międzyzdroje, el con su amigo hicieron la fiesta. Despues de nosotros viajes fueron a ellos. Ellos tienen Ø 16 años. Cuando con mi familia viajaremos a Ø Poznań, donde viviremos, mis muchos buenos amigos tambien viajaron a Ø Poznań. Todos fueron al cine, al teatro. Miremos las monumentos y fuimos al parque. Ellos estuvieron en Ø Poznań Ø seis días. Los vacaciones son muy bonito!

Informante 5

Estuve en las montañas en Ø Polonia. Nuestro hotel está en Ø Zakopane. Este ciudad es mi favorito lugar en Ø país, porque puedo caminar por Ø montañas, comprar muchas cosas en la calle Krupówki y observar Ø bonitas paisajes. Estuve con mi familia por una semana. En Ø primer día estuvimos en Ø centro de Ø ciudad. En los días siguientes fuimos a Ø montañas. Visitamos la montaña Ø Gubałówka, dónde compré Ø bonita gorra, estuvimos también en la montaña que se llama Ø Kasprowy Wierch y Ø Giewont. Mi montaña favorita es Ø Kasprowy Wierch, es un poco alto, pero muy bonito. En el camino de Ø Kasprowy, están Ø pequeños ríos, los árboles, las piedras, la arena y muchas flores. Estuve muy cansada, pero los momentos allí son increíbles. Quiero volver a Ø Zakopane y otra vez visitar Ø Tatry.

Informante 6

Mi mejores vacaciones fueron en Ø Borowice, cuando estuvo en el campo de los kayaks, pero no nadaron. Este campo fue en Ø Enero y una cosa que pudieron hacer fue correr. Mi recuerdos de este campo son muy bien, porque yo y mis amigos de Ø Poznań y Ø Wolsztyn,

tuvimos mucho buen tiempo. Cuando no tuvimos Ø entrenamiento siempre estuvimos todos en una grupa. Jugar a Ø ping-pong, cantar, contar los chistes, pasear todas de estas cosas hicimos en Ø grupo. Cuando salimos a Ø Poznań siempre hicimos que Ø estúpido. Nada no estuvo aburrido. Eso son mi mejores vacaciones. Ahora tenemos Ø contacto y hablamos a todo Ø tiempo. Quiero un mas tiempo repetir este campo.

Informante 7

En Ø mejores vacaciones de mi vida yo estuve en Ø jardín con mis amigos en Ø primer mes. Nosotros jugaban la pelota, montaban en nos bicicletas. En Ø medio de Ø mez yo fue con mis padres en Ø España. Nosotros visitaban Ø Sevilla, Ø Córdoba, Ø Madrid, Ø Barcelona, Ø Valencia y Ø Marbella. Cuando volvimos a la Polonia fuimos al jardín alguna vez, porque mi mejor amigo llegó a Ø Poznań de Ø Warszawa. En Ø medio de Ø agosto él tuvo que volver a Ø capital. Yo también tuve que llegar a mi casa porque tuve que ir a la escuela.

Informante 8

Mis vacaciones favoritos y mejores fueron en Ø Portugal. Me gustaría la atmósfera y la gente. Ø Lisboa es el ciudad más bonito en Ø Portugal. Aquí hay muchos monumentos, Ø tiendas y Ø plazas. Me encantaría más el gran elevador porque pude mirar al ciudad de la distancia. Conocé mucha la gente y mis padres tienen dos amigos de la tienda de Ø vino en Ø Lisboa. Pero la cosa favorita de estos vacaciones es el partido de Ø fútbol. Tengo muchas fotografías de Ø Cristiano Ronaldo y Ø otros futbolistas. Pienso que cada uno tiene que visitar Ø Portugal.

Informante 9

Mi las mejores vacaciones fue en el campo en Ø lago Ø Garda. Fui allí Ø catorce días con mis padres, mi hermanas y con Ø familia mis amigos. Comí muchas pizzas y Ø helados en la playa, en que nadé y busqué. Miré las ciudades chulas, que fueron mayores. El baño fue a la derecha de mi tienda la campaña. Cada día jugué con mis amigos muchas horas. Pescé en el lago, pero no cogí unos pescados, porque fui triste. Fue en el seazoo, donde fueron unos pescados colores, Ø tiburones, Ø rayas. Ø Otra día compré un árbol olive, que tuve de ahora. Después vuelve con mi casa y fui en el campo en Ø Łęczeczki para entrenar en Ø canoes.

Informante 10

Las mejores vacaciones de mi vida eran en Ø 2015. En Ø julio fui a Ø Grecia con mi familia por una semana para visitar Ø amiga de mi madre que se casaba con Ø Griego. Este Griego que se llamaba Ø Dimitr nos enseñó su pueblo y toda la isla Ø Rodos. Cuando volvió a Ø casa empezó entrenar mucho por Ø campeones de Ø Polonia en Ø piragüismo. Fui a Ø Łęczeczki cerca de Ø Pniewy y estaba allí dos semanas. Estaba muy cansado después el campo pero no había mucho tiempo para descansar porque tuvimos que ir a Ø Bydgoszcz y ganar los campeones. Allí ganó con mi amigo Ø Filip! Que sorpresa! Nadie pensaba que vamos a ganar. Cuando volvió a Ø casa tenía una semana para descansar y todo se empezó una vez más. ¡Que Ø vacaciones cansados y felices!

Informante 11

Ø Tres años pasados tuve las vacaciones muy divertidos, Ø mejores de mi vida. Mi primera excursión en Ø julio fue ir al campamento en el bosque con Ø otros escouts. Dormimos en unas tiendas de Ø campaña y comemos las comidas, que cocinamos todos. Tres semanas pasados volvió a mi casa en Ø Poznań. Ø Otra semana fue a un establo en Ø Swarzędz con mi amiga Ø Zuza y ahí montábamos a Ø caballos. En Ø agosto fue al mar a Ø Kołobrzeg con mis padres y Ø hermano. Dormimos todos en Ø casa de mi abuelita, que vive en Ø Kołobrzeg.

Cada día fuimos al bosque y a la playa. Hace dos semanas tambien volvimos a nuestra casa en Ø Poznań. Al día siguiente fuimos a Ø otra excursión, a las montañas. Nos alojamos en un hotel pequeño, pero muy cómodo. Cada día tuvimos que hacer Ø montañismo. Encontramos nuestros compañeros tambien.

Informante 12

Mi mejores vacaciones de mí vida tuve en Ø ciudad Ø Dźwirzyno. Dormí en Ø tienda. Juega con mis amigos a Ø balonvolea. Hizo Ø sol por dos semanas. Práctico no me sentar. Me acostar a las 2:00 de Ø noche. Conozco Ø 2 personas en el vacaciones. Todo Ø amistades son a Ø mismo ciudades. Fuimos juntos a Ø ciudad, en la playa. Cantamos juntos Ø karaoke.

Informante 13

Mi mejores vacaciones fue en Ø 2015. Estuve en el campo con Ø caballos 2 semanas. Cada día montamos a Ø caballos. Cuando estuve el tiempo libre pudimos hacer Ø que quisimos. Despertado estuve a las 8 cada día. A las 8:30 fue el desayuno y despues empezaron las lecciones Ø deportes y Ø tiempo libre. Algunas personas tuvieron los caballos Ø otras el tenis y otros Ø tiempo libre. Allí estuve muchas personas alegres, agradables y simpáticas. Hicieron mucho, mucho sol. Por la noche tuvimos los juegos con todo Ø campo, fuimos a Ø bosque en Ø grupos y no vimos nada. Fue muy simpático.

Informante 14

Las mejores vacaciones de mi vida fue en Ø año 2013. Yo con mis amigas estuvimos en el campo de Ø escautos. Estos vacaciones tuvo Ø 3 semanas en el bosque en Ø Mazury. En Ø primer día construimos los camas de Ø madera. Era muy fantásticos i agradable. En el día siguiente construimos todo de Ø campo con Ø escautos, por ejemplo la cocina. Los baños no eran muy bien. Nos duchamos en el lago Ø “Gwiazda”. Todos los días tuvimos muchos juegos. En Ø 14 día los escautos y nosotros iba en la ciudad para comprar algo en el mercado. En el campo no tuve el móvil pero no pasa nada porque fue muy bien. En las noches hicimos Ø fuegos y cantamos con la guitarra. Estos vacaciones eran muy, muy bien. No me aburrie nada. Los escautos fue muy agradables. Y tuve Ø nuevos amigos y Ø amigas. Descubre mucho a un ciudad y unos coches. Me encanta Ø bosque así que me gusto estas vacaciones.

Informante 15

En las mejores vacaciones de mi vida estuve en el campo, en Ø casa de mi abuela. Me gusta mucho estar allí porque en esté luego es muy simpático, silencio y gracioso. Cuando estoy allí puede hablar con mi familia, nadar en la piscina en Ø jardín, jugar con Ø perro y Ø gato, ir a Ø bosque y viajar en Ø bicicleta. Puede respiro a Ø ciudad, la escuela y las problemas. Casi siempre en las vacaciones estoy allí.

Informante 16

Mis mejores vacaciones eran en Ø 2014. Yo, mis hermano con Ø padres viajábamos a Ø Croacia con nuestros primos y Ø tíos. Nosotros viajábamos Ø dos días porque no cogimos un avión pero viajábamos a Ø coche. Ø Primero día dormimos en Ø Austria. El próximo día Nosotros éramos aburridos en Ø Slovenia y en el fin de Ø día llevamos a Ø Croacia. Dormimos en pocas casas al lado de la playa. Nosotros visitábamos los ciudades llanas, éramos en Ø mar muy azul y limpio, visitábamos una isla muy florida y verde, comimos Ø comidas con las frutas del mar. Al fin de Ø vacaciones en Ø Croacia viajamos de sur por a Ø norte Ø croacia, donde limpio era peor. En el norte no hecho nada interesante.

Informante 17

En Ø 2014 estuve en Ø Egipto, en la ciudad Ø Sharm el Sheikh. Estuve allí con mi tío. Somos los instructores de bucear. Fuimos a Ø Sharm y visitamos nuestros amigos, que son Ø instructores también. En el próximo día yo y mi tío empezamos trabajar en el centro de Ø buceo con la gente egypcia. Me gustó muchísimo. El trabajo fue muy interesante y curioso, porque pudo hablar con la gente del mundo. Siempre fuimos a Ø port de Ø barco en Ø mañana. Allí hice el curso de bucear (yo enseñé todos) y hablé con los turistas. En el barco tuvimos muchas fiestas (siempre después bucear bailamos y cantamos). Este tiempo fue maravilloso. Encontré la chica rusa, que se llama Ø Sofie y ahora ella mi amiga. Ella vive en Ø Moskwa, pero tenemos el contacto en cada martes llamo de Ø Skype. Pero Ø Sofie no es sola, también encontré el chico italiano Ø Giordano, que es muy hablador y divertido. Con Ø Sofie y Ø Giordano cada tarde fui a la playa y allí comemos y bebemos la comida egypcia, que está rica. Mis amigos son mis profesores de Ø ruso y Ø italiano. En mi trabajo (con los turistas) eso fue muy necesario, porque no todos entienden Ø español o Ø inglés. Ahora uso las palabras, que Ø Sofie i Ø Giordano dicen. El trabajo (Ø vacaciones) fue mejor en mi vida, porque pudo bucear (mi amor grande) y estudiar las lenguas nuevas y ahora tengo los 2 amigos nuevos. Estaba muy alegre y feliz.

Informante 18

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en Ø año pasado. En Ø 30 de junio son mis cumpleaños y todos de mis amigos fueron a mi casa con Ø regalos. En Ø julio fue con mi familia a Ø Fuentaventura. Nadé en Ø agua, jugué con mi hermano, estuve morena. Me gusta también viajar a las montañas en Ø Polonia. En Ø agosto fue con mis padres, Ø hermano, Ø tío, Ø tía y Ø amigos de mi padre a Ø Kłodzko i Ø Stronie Śląskie. Hice muchas fotos. Todos los días pase con Ø perro de mi tío. Se llama Ø Scooby. En este mes fue con mi amiga favorita a Ø Kwiejce. No hay mucha gente en esta ciudad. En Ø fin de Ø agosto viajaremos a Ø Czechy para Ø 4 días. En este país hay cosas bastante baratas. En Ø Praga me encontré la chica, que ahora es mi compañera. Hablamos en Ø inglés, comunicamos por ejemplo para Ø Facebook.

Informantes GNN₆

Informante 1

En Ø 2014 estuve en la Roma. Me gusta esta ciudad, porque tiene muchos monumentos. Estuve en la Roma con mis padres y mi hermana. Después Ø 5 días, fuimos a la Madrid para ver el partido de fútbol de Ø Real Madrid. Antes de este partido fuimos a Ø aeropuerto y volvimos a la Polonia. Después Ø 3 días en el Poznań fuimos a mi abuela. Ella vive en el campo cerca de Ø Gdańsk.

Informante 2

Ø Vacaciones en Ø 2014 eran geniales. Pase mucho Ø tiempo con mis amigos en el Poznań, pero cada día hicimos Ø algo diferente. Fuimos al cine, al teatro, a las discotecas, o normalmente pasamos mucho tiempo a los paseos. Y así fuera Ø primer mes. Pero en Ø agosto fuimos con Ø amigos a Ø Mallorca a Ø casa de Ø tía de mi mejor amigo Ø Piotr. Vimos en su casa pero cada día (sin Ø fines de semana) trabajamos en una cafetería y ganamos Ø dinero a las fiestas. Volvimos a Ø Poznań en el fin de Ø vacaciones y Ø resto de ellos jugué al ordenador con mis amigos.

Informante 3

Las mejores vacaciones de mi vida estaban en Ø Málaga. Estaba allí porque Ø clase de mi escuela tenía la viaje. En esta ciudad estudiábamos hablar en Ø español. Esta viaje estaba mejor en mi vida porque estaba allí con todos mis amigos y amigas de Ø clase. Juntos pasábamos mucho tiempo después de las clases que también como toda viaje estaba bonita.

Informante 4

Hace un año que estuve en Ø España, pasando por todas Ø provincias de este maravilloso país. Estábamos viajando con mis tres amigos, por supuesto no en Ø coche. Fuimos en Ø avión a Ø Barcelona y desde allí por el tren viajábamos con las mochilas por toda Ø España. Las vistas eran increíbles del tren, y después cuando caminamos por estos campos y claro que las ciudades también, no se puede contar, se puede ver. Me encantaba esta libertad. Pienso que ningún país en el mundo puede darnos algo parecido.

Informante 5

Las mejores vacaciones de mi vida fue cuando estuve con mi familia y Ø amigos de Ø Cracovia en Ø montañas. Fue Ø invierno y nevaba mucho. En Ø Zakopane encontré un hombre, que vendaba los perros. Me enamoré en el perrito blanco y mis padres me lo compraron. Volvimos a Ø casa después de dos semanas. Llamé el perro Kama y ahora estamos los mejores amigos. No me gustaba las vacaciones tan mucho, pero encontró mi mejor amiga.

Informante 6

Las mejores vacaciones de mi vida fue cuando estuve con mi amiga en Ø Madrid. Ø Madrid es muy grande y bonito Ø ciudad que siempre he querido visitar. Había muy bien Ø tiempo, estuvimos allí por una semana. Visitamos los museos muy interesantes y probamos varios platos regionales. También estuvimos en el partido de Ø Real Madrid. Me gusta las vacaciones en Ø España.

Informante 7

En Ø junio estuve en Ø Málaga. Estas vacaciones son las mejores vacaciones de mi vida. Fuimos a Ø España por Ø avión. Cuando bajáramos hacía Ø sol. Todos estaban contentos y tenían Ø risas. Conozcamos Ø familias en que casas vivimos. Después fuimos ver la ciudad y comer algo. Ø Málaga es muy bonito Ø ciudad. Por la mañana íbamos a la escuela. Los profesores españoles eran muy simpáticos y Ø clases con ellos pasaban muy rápido. Después la escuela volvimos a Ø casa para comer la comida. En Ø tiempo libre estábamos en la playa.

Informante 8

Las mejores vacaciones de mi vida fueron hace dos años en Ø Agosto. Fui a Ø Grecia con mis padres, nuestro hotel era tan bonito que algunas veces nos quedamos en el habitación y jugamos a los juegos diferentes. Hacía muy buen Ø tiempo y pudimos nadar en el mar, también en la piscina que estaba situada delante del hotel. Conocí una chica, como yo le gustaba ver anime. Hoy estamos Ø amigas y espero que me visite.

Informante 9

En los vacaciones pasados fuimos con mis padres a Ø Kołobrzeg en Ø Polonia. Cuando llegábamos al nuestro hotel, fui a la playa. Fui solo porque mis padres querían que ir a la iglesia. Cuando llegue a la playa me quedo con una cantante bastante famosa, Ø Sylwia. Cuando miraba a mí se reía y viene a mí. Me diga: ¡Hola mi amigo!. Nos quedábamos antes algunas veces. Después llegaba el manager de Ø Sylwia y me propuse que pasamos las

vacaciones juntos. ¡Yo, mi ideal y su manager! Que Ø sorpresa. Llamaba a mis padres y deci que necesitamos quedarnos con Ø Remigiusz – Ø manager de Ø Sylwia, para me dejen esto.

Informante 10

Las mejores de mi vida fueron hace un año. Fui con Ø grupo de mis amigos al mar. Estuvimos allí una semana, visitando la abuela de mi amigo. Cada día fuimos a la playa, jugabamos y nadabamos. El tiempo era tan bonito que no quedemos en Ø casa ningún día. Cada día otra persona hizo la comida, porque no queríamos comer en la ciudad. Cada noche estabamos viendo Ø películas o jugando Ø cartas. Tenemos mucho recuerdos de este vacaciones y queremos ir al otro lugar este año, por ejemplo, al lago.

Informante 11

Las mejores vacaciones de mi vida fueron hace Ø 2 años. Con mis amigos estabamos Ø 2 meses en Ø Estados Unidos. Fuimos en Ø avión desde Ø aeropuerto en Ø Varsovia, y despues de Ø 11 horas del vuelo aterrizamos en Ø Nueva York. Compramos el coche, que estaba usado antes y empezamos a visitar Ø más famosas ciudades de este país. En Ø primero, participamos en la excursion con la guía por Ø más famosas lugares de Ø NY. Subimos a la Estatua de Ø Libertad y admiramos la vista de Ø más grande ciudad en Ø América Norte. Luego visitabamos otros lugares conocidos de Ø NY. Después de Ø 3 días, fuimos a Ø Washington, la capital de Ø EEUU. Y aquí ocurrió una sorpresa, recibimos los billetes a excursión por una Casa Blanca, donde vive el presidente de Ø EEUU. ¡Era una más genial excursión de mi vida! Pero es una tema para Ø próxima tema de Ø relación!

Informante 12

Mis mejores vacaciones de Ø vida eran cuando fui con mis padres a Ø USA. Eso era mi presente para mis cumpleaños, pues estaba muy muy sorprendida, cuando dentro de un cartón ví Ø billetes por Ø avión. Ellos decidieron que me llevaban a Ø New York, Ø ciudad que me gusta más del mundo (es porque allí estaban filmado Ø ekranización de mi libro favorito). Muchas veces he visto Ø fotos de este ciudad por Ø ejemplo en Ø Internet o en la tele y al principio estaba un poco deprimida, porque nada era tan bonito como yo creía. Ahora ya lo sé, que no se puede creer en todo lo que se ve en el Internet / la tele. Estabamos allí por Ø ocho días y en este tiempo visitemos Ø sitios como Ø Central Park, Ø Brooklyn, Ø Time Square... ¡Eso era maravilloso! Algunas personas pueden decir, que Ø excursión con Ø padres tiene que ser aburrida, pero yo pasó Ø mejor tiempo de mi vida. ¡Muchas gracias por ellos!

Informante 13

Las mejores vacaciones de mi vida fue en el año pasado cuando fui a Ø Malta, la isla pequeña cerca Ø Africa. Me gustan mucho las playas, el sol, el mar, y la clima mediterranea que estan ahí. La gente ahí hablan Ø inglés. Eso fue una oportunidad para mí para mejorar mi inglés y conocer a las personas nuevas. Bañé en el mar, tomé el sol, descubrí la isla y pasé el tiempo con mis amigos nuevos. ¡Qué divertido! Ø Malta como el país es muy interesante también. La cultura, la comida y los tradiciones son la única parte del país y son irrepetibles. Nunca estuve en las vacaciones como así. Quería mucho volver ahí un día.

Informante 14

Cuando era Ø niña he estaba en Ø Ustka con mi familia. Cada día hemos ido a la playa y hemos tomado a Ø sol. Me gusta mucho la playa. He jugaba con mi hermana de Ø volleyball y siempre yo he ganaba. Mis padres eran muy felices, pero yo también. Recuerdo este vacaciones muy bien.

Informante 15

Durante ☐ vacaciones estuve en ☐ la capital de ☐ Corea del Sur, ☐ Seoul. Llegué ahí, porque desde mis años menores me interesaba este país, su cultura y ☐ la lengua, especialmente ☐ la cocina y ☐ música. Cuando tenía ☐ 16 años, por ☐ fin, pude viajar ahí, es que mi hermana mayor estudiaba en ☐ la Universidad de ☐ Corea del Sur. Ella me enseñó ☐ la música y otras formas de esta cultura, pues este viaje ha sido mi sueño desde mucho tiempo. Estaba muy feliz, cuando ella me invitó a llegar a ☐ Corea y mis sueños hechan realizados. Durante este tiempo, podía visitar muchos monumentos conocido y que más conocer a mis cantantes favoritos, participando en ☐ conciertos y ☐ acontecimientos. Podía también conocer a esta cultura mejor, no solo viendo ☐ programas o leyendo ☐ libros. Y ☐ la cosa más importante, podía progresar mi nivel ☐ del coreano. En este país conocí a ☐ muchas personas con que pasaba mi tiempo libre, y claro que con mi hermana. Aunque estuve ahí solo ☐ 2 semanas, fueron mis 2 semanas favoritas de toda mi vida, durante podía divertirme y descansar de ☐ la rutina ☐ del día en ☐ Polonia. A ☐ veces, fue difícil entender ☐ la lengua o algunos costumbres de ☐ Corea del Sur, pero valió ☐ la pena visitar este país.

Informante 16

Para mi ☐ las mejores vacaciones de mi vida eran ☐ una excursión a ☐ Barcelona. Esta ciudad es muy bonita. Todos ☐ los monumentos como ☐ Sagrada Familia, ☐ casa de Gaudí etc. fueron muy interesantes i atractivos. Estas vacacaiones eran ☐ mejores tambien porque en ☐ la excursión eran tambien mis amigos. Quiero que volver a ☐ Barcelona rapido. Tengo mucho recuerdos buenas de esta ciudad maravillosa.

Informante 17

Hace ☐ cuatro meses tenía ☐ las mejores vacaciones de mi vida. Estaba en ☐ España con mis amigos y ☐ profesores para estudiar ☐ la lengua español. Estabamos allí una semana. Con mi amiga ☐ Ola vivíamos con ☐ una familia española, pues estabamos sin ☐ profesores y podíamos hacer ☐ que queríamos. En nuestra casa estaba ☐ la piscina. A ☐ las 9:00 en cada día teníamos ☐ cursos españoles. En ☐ Málaga era muy bueno. De ☐ ventana podía ver ☐ el mar. Pasaba este tiempo de mi vida muy bien, era alegre.

Informante 18

Hace ☐ dos años fue con mis amigas de clase a ☐ Londrés. Viajabamos en ☐ el autobús y estabamos allí solo por una semana. Todos ☐ los días eran maravillosas, vimos muchos monumentos pero también visitamos muchos centros comerciales, ☐ parques et cetera. Por ☐ la noche tuvimos ☐ pequeñas fiestas en nuestros habitaciones que también eran geniales. Pasabamos muy bien ☐ tiempo y eran ☐ las mejores vacaciones de mi vida.

Informante 19

Es muy difícil decir cuáles vacaciones fueron mis mejores. No siempre voy a ☐ vacaciones por ☐ ejemplo con mis padres. A veces estoy solo en ☐ casa por ☐ 2 meses. Pienso que ☐ mejores vacaciones tuve en ☐ Grecia. Estaba muy pequeña, pero recuerdo ☐ un poco. Iba a ☐ Grecia con mi madre y hermana (☐ 9 años majora) y con nuestros buenos amigos. Allí esperó mi padre, porque fue allí en ☐ un trabajo. Recuerdo que estas vacaciones fueron geniales. Pasabamos nuestro tiempo libre juntos y disfrutabamos ☐ del sol y ☐ aqua muy caliente. Estos vacaciones son mis recuerdos favoritos.

Informante 20

Este verano, con ☐ Weronika, he viajado a ☐ Estados Unidos de ☐ vacaciones. A ☐ Los Angeles hemos llegado en ☐ principio de ☐ Julio. Recuerdo, que hacía ☐ muy buen tiempo,

pues cuando hemos deshecho **la** maleta, hemos ido a **la** playa. A **Ø** Weronika y yo, viajar a **Ø** Estados Unidos, ha sido **un** sueño, pues disfrutábamos **del** todo tiempo. Hemos visitado muchos lugares conocidos de **Ø** California, como **Ø** monte de **Ø** Hollywood, **Ø** Staples Center, **Ø** Sala de Walt Disney etc. Todo **el** tiempo estábamos juntas y lo pasábamos de **Ø** bomba. Todos **los** días hemos pasado en **Ø** playa, generalmente fuera de nuestro hotel, y algunas noches hemos paseando en **las** calles de **Ø** LA. En **Ø** California había **Ø** muy buen ambiente, todos son sonriendo. Hemos hecho muchísimas fotos, hemos comprado muchas cosas (por ejemplo **la** camiseta de **Ø** Lakers, sobre **Ø** que he soñado). Desafortunadamente hemos estado allí solo una semana. Pero estoy muy feliz porque he viajado allí con **la** persona muy muy importante en mi vida. **Ø** Recuerdos son inolvidables.

Informante 21

Cada de mis vacaciones eran genial y no puedo elegir **las** mejores de mi vida. Puedo escribir que me gusta hacer durante **las** vacaciones. Me gusta practicar muchos deportes, ir **al** mar con mis amigos o mi familia. También me gusta pasar **el** tiempo en **Ø** Poznań con mis amigos. A **Ø** veces prefiero dormir mucho y pasar **el** día en mi casa y descansar, jugar en **el** ordenador, hablar con mis padres, etc. De este momento no tuve vacaciones que eran malos. Siempre tengo **Ø** buenos recuerdos de cada momento de mis vacaciones.

Informante 22

Yo estaba en **Ø** España por **Ø** cinco días. Por **Ø** primero pensaba que **la** España es muy aburrida, pero esto es falso. En **Ø** España estaba muy feliz con mis amigos de **Ø** clase. Yo tenía muy **Ø** buen tiempo. Yo estaba bañado y nadado en **la** playa de **Ø** Málaga. Yo conozco muchos nuevos personas.

Informante 23

En en **Ø** Julio mi familia e yo con mi novia estábamos en **Ø** España. Estábamos en **Ø** Málaga, **Ø** Barcelona y **Ø** Madrid. Estábamos muy felices. Nos encanta viajar por todo **el** mundo. En **Ø** Agosto mi familia estaba en **Ø** casa, mas yo y mi novia viajamos a **Ø** Scandinavia, porque viajar allí era **el** sueño de mi amor. Veíamos muchos monumentos y estudiábamos **las** lenguas que están usando en estas países. Desde **Ø** tercera semana hasta **el** fin de **Ø** vacaciones, estábamos en **Ø** casa y paseábamos mucho. Esto eran **las** mejores y **lo** más interesantes en mi vida.

Informante 24

El año pasado fui a **Ø** España con mis padres y mi mejor amiga. Fuimos a **Ø** Barcelona. Pasamos una semana allí y era **el** mejor tiempo de mi vida. Visitemos muchos lugares muy interesantes como **la** Sagrada Familia o **Ø** Parque Güell. También fuimos a **la** playa. Lo pasamos genial. También conocimos **Ø** nuevos amigos, con **los** que estoy en **Ø** contacto hasta ahora. Me gustó muchísimo **Ø** Barcelona y **la** gente española. **Los** españoles son muy amables y simpáticos. A mi amiga más le gustó **la** visita en **el** Camp Nou porque les gusta mucho **el** fútbol. A mí me gustó mucho también **la** cocina española, es muy rica. Saquemos **Ø** muchas fotos y tenemos **Ø** fantásticos recuerdos de esos vacaciones.

Informante 25

Las mejores vacaciones de mi vida eran cuando fui a **Ø** España en **Ø** año pasado. Iba allí con mi clase en **Ø** mayo. Esto era **la** primera vez cuando nuestra clase viajaba en **Ø** avión. Por **Ø** primero llegamos a nuestro hotel y deshacemos **las** maletas. Por **la** tarde fuimos **al** mar, para descansar **un** poco. En **Ø** segundo día empezamos a visitar **Ø** Barcelona. Hacía mucho calor y por eso teníamos que comprar muchas bebidas. Visitemos **La** Sagrada Familia, **Ø** Park Güell

y muchos paisajes muy bonitos. Nunca he visto Ø sitios tan maravillosos. Me gustaba mucho la gente española. Todas eran muy alegres, simpáticos y ruidosos. Muchas veces nos preguntaron de que país estamos. Cuando volvimos a nuestro hotel, tuvimos Ø tiempo libre para hacer lo que queríamos. Fuimos a la comida y después a la playa para bañarse en el mar. Por la tarde había una pequeña fiesta en Ø hotel y pasabamos Ø buen tiempo, Cuando llegó el día para volver a Ø Polonia, estuve muy triste, porque esta excursión era la mejor en mi vida.

Informante 26

Las mejores vacaciones de mi vida eran en Ø Madrid, con mis amigas. Estuve allí el año pasado con mi escuela de Ø Polonia. Fuimos en el avión, era muy, muy cómodo. Vimos muchos monumentos, pero no me interesaba mucho. Ø Madrid es un ciudad muy bonito, tiene Ø muchas tiendas interesantes como la tienda de Ø anime y Ø manga en Ø que compró muchas cosas. Cada día hemos tenido el tiempo libre para pasear por la ciudad y hacer Ø amigos con la gente de Ø España. Pero la cosa que me gustaba más, era la excursión a Ø Toledo. Ø Toledo es un ciudad antiguo. Nuestro profesor nos contró mucho sobre esta ciudad y tuvimos un juego en Ø terreno, en Ø que tuvimos que preguntar la gente sobre Ø cosas de Ø Toledo. Además, comimos Ø paella y Ø otra comida típica de Ø España. ¡Estos fueron las mejores vacaciones de mi vida!

Informante 27

Mis mejores vacaciones eran Ø dos años despues en Ø Estados Unidos en Ø Orlando. No solo fui por los tiendas de Ø ropa para Ø vestidos y Ø zapatos pero tambien fui al parque de mi vida. Al parque de Ø Harry Potter. Era Ø mas magico tiempo de mi vida. Pude visitar Ø Hogsmade (un ciudad pequeño al lado de Ø Hogwart), beber la cerveza que mis heroes favoritos beben... Pude ir al tienda de los dulces. Compre los fasoles de todo Ø gusto de Ø Berty Bott, la rana de Ø chocolate y dentro estaban las cantal de Ø tres dimenciones con las personas magicas. Comprpo tambien los dulces de Ø Weadey! Todo estaba muy delicio. Despues fui al Hogwart. Todos Ø cuadros, todos Ø personas en el se movien. Increible! Pero estaban alli mucha gente y tuve Ø problema con visitar. Aunque todos Ø cosas eran tan fantasticas que mi honor no puden ser destruido y esos vacaciones eran mis mejores!

Informante 28

Mis mejores vacaciones fueron en Ø 2014. Estaba en Ø Estados Unidos durante Ø tres semanas. Visité muchos ciudades, por ejemplo Ø New York, Ø Miami, Ø Washington, Ø Texas. Pudimos visitar tantos ciudades, porque el amigo de mi padre viva en Ø New York y tiene muchos coches y pudimos uso uno. También me gusté mucho las compras, porque en Ø Estados Unidos los precies son bajos que en Ø Polonia, pues compré un telefono mobil, mucha ropa y los zapatos. Tambien me quedó con Ø LeBron James, un baloncista de Ø Cleveland Cavaliers. Estos fueron mis mejores vacaciones.

Informantes GNN₇

Informante 1

Mis mejores vacaciones han estado este año. Todo por lo que los pasé con mis mejores amigos, no hubo un día sin quedar con ellos. Hicimos Ø todo juntos, fuimos a varias juergas y nos divertíamos mucho. Por lo todo fue una pena para mi viajar con mi familia a Ø Croacia. Gocé que voy a otro país para descansar y visitar un poco, pero lo fue mi sexto vez y me parecía un poco aburrido. Pero como cada año fue chulo. Fuimos por Ø Budapest pues nos

quedamos allí para Ø cinco días. Nunca no habría supuesto que la capital de Ø Hungría, el país no tan desarrollado y conocido podría ser tan lindo e interesante. Conocí la cocina húngara, y su típico lengua difícil de pronunciar. Luego fuimos a Ø Croacia, a Ø Zadar. Es la ciudad bastante grande al sur, muy antigua. Vale la pena ver pero por la noche es mucho más bella y tiene su propia clima. Hay muchas turistas en las calles estrechas, no se puede pasar. Hay muchas luces de varios colores, Ø restaurantes y Ø cafeterías están abiertas y llenas de Ø gente. Yo considero que ir de Ø vacaciones es curioso sobre Ø todo a Ø otro país, pero se puede pasarlos bien en Ø ciudad. No es importante dónde estamos, solo con quién. El más importante es que nos sentamos bien y contentos.

Informante 2

El año pasado fue con mis amigos a Ø Croatia. Fuimos en Ø autobús y el viaje era largo pero muy divertido. Desde el principio de nuestro viaje hablaremos mucho y tuvimos Ø mucha energía. El viaje duró Ø dos días y cuando llegamos a Ø Croatia estuvimos cansados pero felices. Después de una hora de descansar fuimos a una restaurante. Creo que la comida en Ø Croatia es buenísima. Luego fuimos a pasear por las calles de la ciudad y nos gustó mucho. Conocimos a mucha gente que nos ayudaron en buscar los sitios más bonitos de la ciudad. El día siguiente fuimos a la playa, tomamos el sol, bañamos y buceamos. El océano es tan bonito que podríamos estar en la playa todo el día. Durante el viaje notó que muchos habitantes de aquella ciudad gustaban los Polacos y su mentalidad. Cada día visitamos Ø nuevos sitios, Ø edificios viejos, Ø restaurantes y Ø cafeterías. Además estuvimos en algunos museos y Ø teatros. Me gustó mucho aquella cultura, Ø lengua y la gente. Todos eran muy simpáticos. Nuestro viaje duró sólo una semana pero en mi opinión esto fue la mejor semana de mi vida y las mejores vacaciones. Espero que el año siguiente pudiera volver allí.

Informante 3

Mis mejores vacaciones de mi vida pasaba en Ø julio Ø 2015. Yo, mi familia y nuestros amigos fuimos a Ø Turcja. Estabamos dos en el Gran hotel cerca de la playa con Ø agua park. Yo con mi amiga todos los días fuimos a la playa para tomar el sol, jugar el bocce y el voleibol y tambien conocer los amigos nuevos de todo el mundo. Pasabamos mucho tiempo con los animadores porque pudimos hablar con los y mejorar nuestras lenguas por ejemplo Ø inglés. Cada noche fuimos al amfiteatro para ver Ø show. Son mis mejores vacaciones porque pude pasarlos con las personas que las quiero.

Informante 4

Las mejores vacaciones de mi vida fueron los del último año. Fui al Croacia con mis padres y mi novio. Aunque el viaje duró mucho tiempo, tambien fue una parte de la aventura. Conocimos mucha gente nueva, los extranjeros de casi todos Ø países del mundo. Para mi es algo muy importante porque pienso en ir a vivir en algún país y conocer la gente extranjera es imprescindible para esto. Los vacaciones en Ø Croacia son muy buenos, al menos para los que quieren descansar y les gusta el sol y Ø calor. Descansabamos mucho y tomabamos el sol. Yo pasaba casi todos los días nadando porque no me gusta tanto el sol. A mi novio tampoco, pues cuando mis padres querían quedar en la playa hasta la noche, mi novio y yo ibamos a la casa. Las noches en Ø Croacia son llenos de las vistas impresionantes, por eso cada día, más o menos a las nueve, ibamos a la playa para comer algo, observando el sol. Fueron los mejores vacaciones de mi vida porque aunque fueron llenos de Ø aventuras, pude descansar un poco y pasé el tiempo con mi familia.

Informante 5

Las mejores vacaciones de mi vida era Ø vacaciones en Ø verano Ø 2015 cuando fue a Ø Kolobrzeg con mi madre, Ø hijo y mí. Yo y mi familia viví en Ø casa mia tía. Mi madre viví en Ø hotel. Mi hijo dormido en Ø pequeña habitación. A nosotros dormido en Ø segundo habitación. Tampoco tenido mucha tiempo cuando mi madre ido a Ø parque, a la playa, con nos hijos. Yo y Ø Maciej vuestro los peliculos, comido la pizza. Vivido en Ø Kolobrzeg Ø dos semanas. En Ø 12 día yo, Ø Maciej i os hijo ido a Ø apartment porque la casa mi tía era uncomodo. Tenido la apartment Ø derecha a la playa. Cuando mi madre y hijo ido al parque yo y Ø Maciej nos bañado y dormido porque os hijo Ø Kuba no dormido en Ø noche porque estado enfermo.

Informante 6

Mis mejores vacaciones de mi vida fuer hace Ø dos años en Ø España. Fui con mis padres y mi amiga a Ø Tenerife. El viaje pasaba durante Ø dos semanas. Aquí hacíamos muchas cosas interesantes por ejemplo: nadabamos en el océano, jugabamos al baloncesto y tomabamos en el sol todo el día. En cada noche yo y mi amiga salíamos a el centro para las fiestas dónde conocimos Ø nuevas personas. En Ø primer día mi padre llegó a Ø aquaparque para comprarnos los billetes. En Ø aquaparque tuvimos Ø mejor tiempo. Reíamos en cada momento y todo el día estabamos en la piscina. En Ø final del viaje visitamos los monumentos más conocido en este país. Pienso que estas vacaciones fue Ø más interesantes y no tuve el tiempo para Ø aburrimiento.

Informante 7

Los mejores vacaciones de mi vida estuvieron en el Egipto. Nadavá en el mar y veó muchos lugares interesantes p.e. los piramides. Conozco mucho personas de Ø otros países. Hizo muy calor y mucho sol. En el mar estuvieron muchos pescados colorados. Buceá en el mar con los instructores y veó el mundo de los animales que es muy bonito. En el ciudad estuvieron muchas tiendas en que estuvieron muchas cosas interesantes.

Informante 8

Ø Mejores vacaciones de vida eran Ø 2 años antes. Con mi familia fuimos a Ø Austria. Juntos pasamos el tiempo. Fuimos por las montañas. Hace Ø sol y Ø caliente. Después de cada excursión fuimos a la playa. En el lago fue la agua fría. Cuando volvemos a Ø casa siempre hablamos y vemos los fotos que hicimos antes. Un día fue tan caliente que no fuimos a Ø montañas. En este día solo fuimos al lago. Yo leía Ø libro, mi madre tomaba el sol y mi padre dormía. Cada persona haría lo que gusta. Las montañas con bonitas y a mi me gusta viajar a Ø Austria.

Informante 9

Mis mejores vacaciones eran en el año Ø 2008, cuando estaba en Ø Miami. En esta ciudad hacía mucho calor, casi Ø 45°C. Habían muchas palmas y yo tenía una vista muy buena de las y del mar también. Estaba en un hotel, que no era barato porque tenía muchas atracciones. Cerca del hotel había una playa, en Ø que mucha gente restaba o tomaba el sol. En el mar había mucha gente también, pero la agua era bastante clara. Yo había spendido allí muy buenas Ø tres semanas antes de viajar a Ø Polonia, a mi casa.

Informante 10

En Ø año pasado, eran las mejores vacaciones de mi vida. Ø Primero llegé con mi amiga a Ø Varsovia. Aquí visitamos un poco la ciudad. Después fui al lago, a Ø Borne Sulinowo. Conocí mucha gente. Durante el día ibamos a la playa, tomamos el sol y navamos en el lago. Y así

casi cada días. A la noche íbamos con mis amigos a bailar. Fue muy divertido y pasamos el tiempo muy bien. Un día conocí un chico guapo. Frecuentemente íbamos a Ø paseos. Era muy romántico. Pasamos Ø mucho tiempo juntos. Pero desgraciadamente perdemos Ø contacto después de Ø vacaciones.

Informante 11

Pienso que mis mejores vacaciones las pasé cuando era Ø niño. No recuerdo muy bien aquella época, pero lo que sí recuerdo es que Ø cada año íbamos a las montañas. De las tres veces que visitamos Ø Zakopane, una la recuerdo muy bien. Aquel año subimos a Ø Kasprowy Wierch de donde se podía muy bien ver todo el panorama de las montañas Ø Tatry. Mis padres dicen que si hubiera hecho Ø buen tiempo, habríamos podido ver incluso Ø Cracovia. Aprovechando la estancia en Ø Zakopane, visitamos la República Checa por Ø primera vez. A los 8 años que tenía fue el lugar donde me alejé más de mi casa en Ø Poznań. Fue algo extraordinario. Hasta ahora pienso que es Ø mejor pasar las vacaciones en las montañas que en el mar porque las vacaciones en la playa constan casi solo de yacer en los rayos de Ø sol, mientras cuando en las montañas se puede hacer muchas cosas. Independientemente del tiempo.

Informante 12

Mis vacaciones favoritos fueron cuando con mis padres fui a Ø Turquía. Viajaba por muchas provincias relacionadas con la historia del imperio otomano. Vi los palacios como Ø Topkapı palacio en Ø Edirne. Vi las construcciones del mejor arquitecto de la historia otomana – Ø Sinan Efendiz sus construcciones fueron echos en el siglo XVI y ahora son como los nuevos por Ø ejemplo una iglesia musulmana de Ø sultán Süleyman. Podía escuchar sobre todos los momentos interesantes sobre el imperio hasta ahora. Como los turcos podían hacer el imperio más grande de todo el mundo y gobernarlo. Fueron los vacaciones que me daban mucha experiencia y podía enseñar muchísimo. Después fuimos a la provincia que estaba cerca del mar para relajarnos. Estoy seguro que fueron las vacaciones mejores de mi vida.

Informante 13

Las mejores vacaciones de mi vida tuvieron Ø lugar en Ø verano de Ø 2015, en Ø julio. Este mes fui con mi familia al mar báltico, a un sitio llamado Ø Sasimi. Hemos alquilado una casa, para poder cocinar nuestras comidas, porque los hoteles aquí no nos gustan mucho, y además el propietario es muy simpático. Este año me bañé muchas veces en el mar, tome el sol y en Ø general hice mucho Ø deporte, especialmente montar la bicicleta. Me gustó mucho la comida. Hemos descubierto con mi familia una pizzería nueva, situada muy cerca de nuestra casa. La gente aquí es muy simpática, y sus pizzas – increíbles. Además, una día el propietario nos ha invitado a un grill. De Ø verdad, nunca he comido tanta carne en un tiempo tan corto. ¡Que bueno era! Me aburrí algunas veces, porque el internet es muy lento aquí. Peor no pasa Ø nada. Pasé mucho tiempo con mis amigos y escribí un libro mío (solo el comienzo, ¿pero es algo, no?) y lo encanté mucho. Fueron unas vacaciones formidables. ¡Estoy seguro de venir aquí el año que viene!

Informante 14

En Ø 2010 fui en la España, en Ø Málaga, con mi clase de Ø escuela. Era muy buen tiempo. En Ø España estuvimos una semana. Pienso que estas vacaciones eran Ø mejores en mi vida. También estuvimos en Ø Madrid. En Ø Madrid estuvimos en Ø estadio de Ø Real Madrid que se llama Ø Santiago Bernabéu. Era muy grande y muy atractivo. Los hombres en Ø España eran muy simpáticos. En Ø Málaga pude nadar en el mar. La agua era fantástica, muy caliente. Pienso que en el futuro, quiero vivir en el España.

Informante 15

Mis mejores vacaciones fueron hace 2 años. Tenía 16 años y decidí ir al extranjero para trabajar, para poder ganar dinero. Decidí ir a Oxford, donde vivía mi familia (tío con mis primos). Tenía mucho miedo de comunicarme en inglés con los demás es que me sentía bastante débil con aquella lengua. Después de llegar al aeropuerto en Londres, la tensión ya empezaba a subir. En un momento ví a mi tío que me llevó a casa donde me explicó que tendría que hacer, como trabajar en el colegio. Me encargaba de la limpieza, estaba de señor de limpieza. Después de 2 meses mi nivel lingüístico subió sin duda, y además tenía dinero para poder pagar por mis necesidades. ¡Era una gran experiencia!

Informante 16

Mis mejores vacaciones fueron hace un año. Estaba en Croacia con mi familia por primer mes de vacaciones. Hace muy calor y no llovía. El Mar Adriático estaba increíble, la agua del mar estaba muy calor y podíamos a bañar todo el tiempo cuando estábamos en la playa. Por segundo mes estaba en Wągrowiec con mis amigos de club. Los entrenamientos de fútbol eran muy difíciles pero eran las preparaciones para la liga. Después cuando venía a Poznań pasaba el tiempo con mis amigos. Cada día íbamos al lado del río Warta para pasar bien el tiempo y hablar con nosotros. Además mis mejores amigos preparaban mis cumpleaños en Julio. Eran mis mejores cumpleaños en mi vida.

Informante 17

Hace 6 años viaje a Italia con mis padres y hermana. Pienso que estas vacaciones son los mejores de mi vida. Estuvimos allí entre 2 semanas. Un día después de fin de escuela cogimos un avión y viajemos a Italia. Esto fue mi primera viaje en avión y por esto estuve un poco nerviosa, pero finalmente eso no era tan horrible. Nuestro hotel fue muy bonito y moderno y, que era muy importante para mí, tenía piscina. Un día viajemos a una Isla en barco. Esto era genial porque la agua estaba azul y transparente. Podíamos ver muchos pescados y tortugas. Durante todas las vacaciones tomábamos mucho sol y navamos con mi hermana. Me gustaría mucho estas vacaciones porque esto fue ocasión para pasar tiempo con mi familia.

Informante 18

Mis mejores vacaciones de mi vida eran las vacaciones de verano en año pasado. Fui con mi familia a Barcelona para una semana. Visitamos todos los monumentos más populares en esta ciudad. Cada día íbamos a la playa. Después de esta semana, cuando estábamos volviendo a nuestra casa visitamos a mi abuela en Alemania. Mi familia quedó allí 5 días y yo 14. Cuando tenía que volver a casa tenía que ir con tren. Allí, conocí a mi nueva amiga, ella vive en Poznań, como yo! Nos vemos cada fin de semana! Y eso es porque eran las mejores vacaciones de mi vida! (Solo por eso que había conocido a mi nueva amiga, porque el resto de estas vacaciones quedaba en casa con mis hermanos pequeños).

Informantes GNN₈

Informante 1

Las vacaciones mejores en mi vida estaban en un año pasado. Con mi familia estábamos en París. Primer día cuando llegamos al París nos alojamos en un hotel muy bonito, situado en el centro de la ciudad. Teníamos que descansar un poco porque después el viaje estábamos cansados. La primera cosa que ví en París era la torre Eiffel. Era muy grande y tan alta

como siempre me imaginaba. Era tan bonita como en **las** películas. Teníamos que comer algo pues estramos a **una** cafetería, mi madre tomó **el** café, yo tomó a **un** pan con **Ø** Nutella y mi padre quería probar **la** típica comida francesa – **el** croissant con **un** vino rojo. Paseabamos por **las** calles todo **el** día, hasta **las** nueve por **la** noche, cuando teníamos que volver a **un** hotel. Al día siguiente visitamos **los** monumentos y **Ø** museos más populares en **el** mundo, como **Ø** Louvre. Es **un** museo grandisimo con muchas obras no solo de **las** artistas franceses, sino de todo **el** mundo. Despues teníamos que visitar a mi abuela que vive en **Ø** Paris. Bebemos **un** té y nos reimos mucho. Durante **Ø** siguientes **Ø** 3 días visitamos gran parte de **Ø** ciudad y teníamos muchas cosas para hacer. Espero que voy a voller allí, porque **Ø** Paris es **la** ciudad de mis sueños.

Informante 2

Cuando era pequeña fui con mis padres a **Ø** España. Nunca antes sabía que este país es tan bonito y fantástico como en **los** cuadros o en **las** entrevistas. Fuimos a **Ø** España hace **Ø** 10 años. Mi madre hablaba bien **Ø** español y por eso querría hablar como ella. No sabía que significaban **las** palabras que decía pero me gustaban mucho. En estas vacaciones conocí **la** cultura española y **el** humor de **los** españoles. ¡Qué **Ø** personas tan simpáticas! – pensé. **Una** de mis aventuras ahí era cuando iba a **un** centro comercial y **un** hombre con **Ø** gafas quería hablar conmigo y cuando se sonrió, vi sus dientes verdes.

Informante 3

Las mejores vacaciones de mi vida eran en **Ø** año pasado cuando yo, mi novio y mis amigos fuimos **al** orillas **del** mar. Todos **los** días pasabamos en **la** agua, navegabamos en **la** bici de **Ø** agua y alli cantabamos **los** canciones. Tambien tomabamos **el** sol en **la** playa y hacíamos **los** castillos. Cuando se acercaba **la** noche hacíamos **Ø** pequeña fiesta cerca de nuestra alojamiento. Y entonces hacíamos **un** grill con **Ø** carne de **Ø** pollo y **las** tostadas con **Ø** queso, tambien cantabamos **Ø** canciones y bebíamos **Ø** cerveza. Despues de **Ø** todo ibamos **al** centro a **la** discoteca o cuando estabamos más cansado ibamos por **la** noche a **la** playa, para que hemos visto **la** luna y **las** estrellas. En todos **los** días hacíamos **lo** mismo, pero esto no me aburrido, porque teníamos **Ø** buen tiempo, con mucho sol y hizo **Ø** calor. Pienso que esas vacaciones eran mis favoritas en mi vida, porque **los** eran primeras sin **Ø** padres. Podía hacer **lo** que quería, tenía solo mis dineros, que ganaba antes en **Ø** trabajo. Y tambien me parece que esas vacaciones no eran solo mis favoritas porque estaba sola sin **Ø** padres sino podía leer mucho como funcionar despues en **la** vida sin **Ø** ayuda de mi familia.

Informante 4

El verano pasado fue **uno** de **los** mejores, ya que fui con mi hermano a **Ø** España a **un** campo de **Ø** verano a **la** costa. **El** viaje era bastante duro, teníamos que dormir en **un** autobús, todos juntos. Por **Ø** fin llegamos a **Ø** España y nos alojamos en **un** hotel. **Los** que nos cuidaban, nos mostraron **la** ciudad y **la** playa. Me encantaron **los** edificios y **Ø** monumentos llenos de **Ø** rasgos característicos para **el** modernismo catalán. Volvimos a nuestro hotel para comer. **La** comida estaba riquísima. Durante esa semana visitamos varias ciudades, **Ø** Barcelona también. No me podía fijar en solo una cosa, intentaba mirar a todo, sacar **las** fotos, casi como **los** turistas japoneses. Vimos **Ø** Camp Nou, mi hermano estaba sonriendo todo **el** tiempo. Visitamos también a **las** ciudades más pequeñas, o **Ø** mejor – **Ø** pueblos, llenos de **Ø** luces y **Ø** carácter completamente español. Participamos en **un** juego, en **el** que taníamos que encontrar varias cosas en **la** ciudad de nuestro alojamiento, sacar **las** fotos de algunas personas u **Ø** objetos, inventar **Ø** canciones y aprender **el** baile catalán. Cada día disfrutabamos **el** buen tiempo en **la** playa, tomando **el** sol y nadando. Una vez nos dejaron nadar en **el** mar en **Ø** ropa por **la** noche y todos, conociéndonos ya **Ø** mejor que antes, así pasamos **la** última noche.

Después quedamos en un balcón charlando y bromeando. Fuimos también de Ø fiesta. Volvíamos muy cansados, ya que habíamos dormido Ø 2-3 horas, pero todavía cantábamos juntos, hablabamos y casi no dormíamos. Cuando teníamos que ir ya cada Ø a su casa, no podíamos dejar de abrazarnos. Conocí a mucha gente, lo pasé genial. Fueron las mejores vacaciones de mi vida y nunca las olvidaré.

Informante 5

Una vez con mi familia viajamos en las Navidades a Ø España porque allí vivía mi tía Ø Maria. Fuimos allí porque mi tía cuando había estado en Ø Polonia veía que yo estudiaba Ø español y ella había querido ayudarme en este lenguaje. Normalmente en las Navidades quedamos con la familia cerca de la mesa y vemos fuera de la casa por la ventana que hay el niebe y podemos hacer la muñeca de Ø niebe. Pero cuando fui allí no había ni Ø niebe ni no quedamos con toda la familia, es posible que era una causa porque las Navidades fueron tan maravillosas. Allí celebramos completamente diferente que en Ø Polonia. Yo prefiero cuando hay Ø calor no Ø frío. En Ø España allí donde estábamos fue Ø 19 grados en Ø diciembre! También encontré muchos amigos nuevos con quienes ahora escribimos en Ø Facebook. Mi madre que antes no podía saber que yo hablo bueno en Ø español, estaba muy contenta porque podía comprar todo Ø que quería sin los problemas. Porque estábamos cerca del mar podíamos nadar en Ø mar cuando en Ø Polonia había Ø – 19° grados. En la Nochevieja estaba la familia del marido de mi tía y estaba contento que podía ver como celebran los españoles las Navidades y podía saber más sobre la cultura de Ø España que no estaba completamente diferente pero algunas cosas habían distintas que en Ø Polonia. Pienso que Ø mejor de Ø todo fue la Nochevieja porque cuando encontró Ø nuevos amigos ello me cogieron en la fiesta en el centro del pueblo donde habemos un bridi y vemos los artificiales y después de Ø todo bailamos toda la noche. Cuando tenía que volver estaba muy triste.

Informante 6

Los mejores vacaciones de mi vida pasó en Ø Cuba. Toda mi vida soñaba sobre viajar a ese país. Me encanta el baile, Ø salsa, la comida, la gente muy simpática que no piensa sobre la realidad triste, Ø problemas. Ese viaje fue un regalo de mi padre. Hace mucho tiempo me dijo que un día vamos a viajar allí. Hace Ø dos años, durante los Navidades, como un regalo, mi padre dió a toda Ø familia el imagen en el que era Ø Cuba. Nadie sabía porque lo dió. Cuando nos dice la causa, no podía creer. Lloró de Ø suerte y le dió un abrazo fuerte. El viaje fue en Ø abril, en el periodo cuando mi padre tenía Ø cumpleaños. Para estar en Ø Cuba teníamos que ir en Ø coche a Ø Berlin, luego desde Ø Berlin hasta Ø Frankfurt viajar en el avión y finalmente desde Ø Frankfurt hasta una ciudad que nombre no recuerdo. El viaje era muy cansada. Ø Once horas en Ø avión. Pero cuando pensaba sobre el oceano, la playa, Ø copas, Ø baile, Ø fiestas no tenía Ø dudas que ese once horas es un camino al paraíso. Todos los días cerca de un hotel en un teatro habían algunos conciertos, Ø concursos, Ø espectáculos. Podía conocer la cultura cubana, como bailan, que cantan, cuál era su humor. Cada mañana tenía Ø clases de Ø salsa, en la piscina habían Ø clases de Ø aerobik o en la playa jugabamos en Ø voleybol. El color de Ø oceano era tan maravilloso, como en las películas. El azul claro, transparente. Me encanto este país. Espero que vuelva allí con mi novio, especialmente a Ø Habana.

Informante 7

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en Ø agosto del año pasado en Ø Madrid. Fui allí con el motivo de realizar allí mi curso que había ganado en un concurso. Al principio tenía Ø miedo de ir sola a una ciudad tan grande, de no arreglármelas en el aeropuerto. Todo resultó ser completamente diferente – casi no se me veía el pelo en la casa donde estaba alojada

porque me levantaba a las 7 de la mañana y volvía por la noche o al día siguiente – siempre estaba fuera porque visitaba los lugares que siempre soñaba con poder verlos, o porque conocía a alguien con quien podía salir. La ciudad me pareció fascinante y increíblemente bella, llena de edificios adornados y lugares amenos – como el parque Retiro. La gente que conocí era abierta y graciosa, y como a menudo no paraba de hablar con la gente en la calle no tenía tiempo para visitar todos los lugares. Era gente de todo tipo – ancianos, personas de mi curso, extranjeros. Gracias al contacto con otras nacionalidades empecé a aprender portugués y tengo planes de ir a Brasil. Uno de los mejores momentos de los que me acuerdo es cuando estaba caminando por el parque y un grupo de personas me empezó a llamar desde el barquito en el lago. Salté allí y estábamos así riéndonos y sacando fotos. Salimos todos mojados, casi nos caímos al lago. En general me sentía allí como en casa. Me sentía a gusto con todo, incluso con el clima – no a todos les gusta asarse en 40 grados sobre cero. A mí sí, ahora con el frío que hace echo de menos los momentos en los que me ponía la ropa que me quemaba. Echo de menos comer los helados a mediodía y bollería española por las mañanas. Añoro estos piropos de toda clase de gente en la calle y divertirme en los bares, y particularmente al violinista de la plaza al lado de Palacio Real que siempre me conmovía. Un día tendré que volver allí porque no me dio tiempo de visitarlo todo – todavía no he visto El Escorial, ni Palacio de Aranjuez o algunos edificios de Madrid. Compraré un billete, pero no sé si no será sólo de ida.

Informante 8

Las mejores vacaciones en mi vida son las vacaciones pasadas. En Junio estuvo en casa de mi abuelas en las montañas. Era muy buen tiempo, hacía calor pero en algunas días hacía menos calor y en ese tiempo podía ir a las montañas para montar y ver los paisajes. De vez en cuando fue con mi hermano y con perro de mi abuelo para pasar y hablar sobre nada importante, solo para estar juntos. Cuando volvió a casa estaba un poco triste pero una semana más tarde fue a mi tía a otra parte del Polonia, a la costa del mar. Este tiempo era un poco diferente porque fue allí para trabajar en una tienda pequeña con los regalos, cartas, etc. porque necesitaba dinero para comprar un billete al concierto. Durante un mes trabajaba mucho pero ese trabajo no era muy difícil y el tiempo pasó muy rapido porque mi jefe era mi tío y conozco mucha gente que iba a mi tienda solo para hablar conmigo. También tenía tiempo para relajarse en la playa, tomar el sol y bañarse en el mar. También de vez en cuando iba a las fiestas cerca de la playa que eran muy divertidas. El última semana de las vacaciones estuve en mi casa con mi familia cercana y empezó a preparar a la escuela porque necesitaba comprar los libros, cuadernos y otras cosas. Durante ese tiempo también iba al cine o las cafeterías con mis amigas de la escuela, podíamos contar las historias de las vacaciones. Esas vacaciones eran muy bien porque tenía tiempo para mí familia, para relajarse y para trabajar y tambien podía quedar con mis amigos de la clase. Despues de las vacaciones estuvo relajada y alegre porque podía comprar lo que quería y mis relaciones con familia eran mejor.

Informante 9

Las mejores vacaciones de mi vida fue dos años antes en 2014. Por el verano fui con mis amigos al Barcelona. Tuvimos dos semanas en casa del tío de mi amiga cual trabajaba todo el tiempo. Por eso tuvimos casa libre y ningun horario. Un día fuimos a una casa de las islas españolas. Allí encontremos los hombres que nos proponía un viaje cual rodea toda la isla. Despues de 2 horas, nos encontremos en una playa tan bonita como las de los fotos. Tuvimos tiempo libre para nadar o tomar el sol. En agua pudimos ver muchos tipos de pescados. Unas eran multicolores, otras de un color intenso. Me gustaba

mucho nadar con los pescados que como los pajaros volaban cerca de nosotros. Cuando saldremos de la agua y entremos al barco, nuestro capitan nos cuenta la historia del Isla y de los marineros de su barco. No me lo podía creer pero su bisabuelo encuentra esa isla y la da a su marida. Cuando la rodeabamos pudimos ver dos casas. No hay hoteles sino hay casas con los habitantes. Despues de 2 horas, volvimos a Barcelona. Todo el tiempo discutimos sobre tan bonita historia del amor y he hecho los planes para todas las vacaciones. Nuestro viaje tenía que verse con los marcadores de las historias amorosas. Estudiabamos mucho del amor por nuestros vacaciones. Ahora sabemos las historias de la normal gente. No de las actrices sino de las personas a las cuales podemos conocer en la calle. Cada uno tiene su historia. Puede ser que en esa historia no hay una isla pero no hay una ninguna problema. Sabemos las historias del amor de la España. Hay Amor con un temperamento y una furia a veces.

Informante 10

Mientras las vacaciones anteriores estuve con mis amigos en un Lloret de un mar en un España. Esto fue una viaje que estuvo preparada por una oficina de los viajes. Despues de 26 horas de un viaje por el autobús, lleguemos a nuestro hotel que se llamó un "Maria". Cuando nos dividimos entre los habitaciones, fuimos a la piscina. Era tan maravillosa que fuimos allí todos los dias. Tambien podiamos ir a la playa pero no la nos gustó. Podiamos hacer lo que queriamos, por un ejemplo: comprar lo que queriamos y cuando queriamos, hablar con todos, conocer la cultura de la Costa Brava, pero las mejores fueron las fiestas. Ibamos cada dia a un "Tropics" que es una discoteca mas conocida en la Costa Brava. Habia allí mucha gente interesante, las personas famosas y la musica sea como el sueño. La gente y las temperaturas altas fueron una causa de lo que puedo llamar estas vacaciones mis mejores. Pienso que en las vacaciones proximas volverá allí.

Informante 11

Las Mejores vacaciones de mi vida fue las ultimas vacaciones, porque he viajado con mis amigos a un España y pasamos bien un tiempo allí. Llegamos a un Madrid a un casa de mi amigo quien vive allí por un tres años ya. Hemos tenido un gran casa con un jardin y un piso grande. Cada uno de nos tiene su habitación privatorio con un baño. La Primera cosa que hacemos fue dejar las mochillas y vamos a la playa. Allí conocemos otro grupo de los viajeros de un Polonia y con los les pasamos el resto del primer día. Cuando el sol salir decidimos que queremos voy a alguna fiesta. Llegamos a un lugar delante del mar donde bebemos y luego comenzamos a bailar. En ese momento cuando todos estamos emborrachados decidimos que es necesario cambiar un lugar. Pasamos por un calles y cantamos cuando en un momento buscamos un equipo que conocemos en la playa. Entonces un amigo dice que podemos todos van a su casa, en la que podemos continuar la fiesta. Cuando llegamos por allí al delante de su casa ve un grupo de un chicas quienes invitamos a una fiesta. Bailamos, cantamos y jugamos hasta una mañana.

Informantes GNN₉

Informante 1

Las Vacaciones con mi mejor amiga. Hace un dos meses estuve en un Venezuela. Allí conocí una chica muy simpática, cuando hacía un compras. Era muy amable y alegre. Era ayudarme con mis problemas, hablábamos mucho y hacíamos todos juntos y por esta razón ahora estamos un mejores amigas. Vimos el mar y la playa. Cuando nadábamos estuvimos muy

contentas. Hacíamos todo lo que ganábamos. Estas vacaciones eran mejores de mi vida. Hasta ahora hablo con ella todos los días.

Informante 2

Mis mejores vacaciones de mi vida yo quiero pasar en España en verano, especialmente en Agosto. Quiero tener el mejor gente de mi vida conmigo, porque son muy importantes para mí. Amo a estar en playa, cerca del mar, porque quiero voy a la playa en todos los días de mi vacaciones. Amo sentar, escuchar el mar y leer mis libros favoritos. Pienso que 2 semanas a del mar es saludable para mi durante el año. Es bueno comer la comida regional, para estudiar más la cultura de este region.

Informante 3

Hace tres años estuve en París, con mis amigas de escuela. Hacía muy frío y todos los días llovía mucho. Hablábamos en francés y inglés. Conocí a muchos nuevos amigos. Envié muchas cartas para mi familia. Dormíamos en un hotel muy viejo. Teníamos que levantar a las 6 de la mañana y a las 7 viajábamos por la ciudad. Vimos todos los monumentos interesantes. Todo el días paseábamos. Perdíamos en el museo pero las profesoras nos encontraron. Estoy feliz que estaba en París.

Informante 4

¡Hola, José!

Estoy en Madrid. Hace buen tiempo, brilla el sol y hace mucho calor. Ayer estuve a la discoteca. ¡Que chico tan guapo conocí! Vino donde mí y preguntó: “Cómo te llamas?” Estuve sorprendida. Tuvo los ojos marrones y el pelo corto. Creo que hoy está noche buena para bailar también.

Informante 5

Estoy en Warszawa con mis amigos. Nos llamamos Zosia y Maria. Nosotros estamos allí por que nosotros queremos ir a festival musical. Es verano y es muy calor y hace sol. Es tiempo perfecto por escuchar nos música favorita. Estamos muy contentas y muy feliz. Nosotros paseamos mucho y vemos la ciudad. Hacemos muchas fotos juntos. Escuchamos muchas nosotras favorita musica en el concerte.

Informante 6

Mi vacacione en Varsovia

Hace dos años yo con mi mejor amiga qué se llama Magda fueron en Varsovia. Este ciudad es bueno y simpático. Me gusta ciudad grande. Mi amiga tambien. Este vacacione esta mejor en mi vida. Yo conozco mi novio en Varsovia. Se llama Tomek. Él resiste en Barcelona. Mi novio es fantástico y amable. Se quiero. Varsovia es el ciudad donde tú estas enamorada.

Informante 7

El verano pasado era con mis amigos en Albania. Estabas viajando durante tres semanas. Esta viaje era un poco extraña, porque viajábamos con el autostop. El tiempo era muy bien. Hacíamos mucho calor. Estábamos viajando con nos bolsas. Vivíamos en nos tiendas. Comíamos muchas frutas que nosotros teníamos comprar en la calle. Veíamos muchas paisajes increíbles. Nos quedábamos la gente amable, sociable. Esperábamos muchos horas los coches. La piel empezaba ser morena y el pelo más rubioso. Mis amigos son personas muy sociable claras y no generoso y siempre se sonrisan. Este era mejora viaje de mi vida.

Informante 8

En Ø 2012 estuve en Ø Inglaterra en Ø Londres para estudiar Ø inglés. Viví con Ø familia inglesa y ví muchas cosas famosas allí, conocí mucha gente de Ø España, Ø Francia o Ø América latina. Lo mejor es que ahora hablo Ø inglés muy bien y quiero conocer Ø español tan bien como Ø inglés. Cuando estube en Ø Londres durante Ø dos meses, cada día aprendí muchas informaciones, Ø palabras i Ø gramática que puedo usar todavía.

Informante 9

Las vacaciones pasadas son Ø mejores de mi vida. Estuve en Ø Turquía y Ø Grecia. Viajé con el barco. Comí muchas cosas maravillosas. A mí me gusta más Ø dos islas que yo visité. Se llaman Ø Mykonos y Ø Valos. El paisaje está precioso. La agua está tan azul. En Ø Valos viaje alrededor de la isla con el pequeño tren que no tiene Ø ventanas o Ø propias sillas. Está es lo más precioso paisaje que todavía ha visto. La última ciudad es Ø Istanbul, pero yo no lo me gusta mucho. Prefiero Ø lugares anteriores.

Informante 10

Hace Ø dos años fui a la España. Era allí Ø tres semanas. Visité muchos museos. Yo visité Ø Barcelona y Ø Madrid. Fui en muchas playas en Ø España. Yo quiero mi tiempo en Ø Barcelona. Ví la Sagrada Familia y Ø Camp Nou. Tuvo un bien tiempo.

Informante 11

El año pasado fue a la mar con mis amigos. Nosotros vivíamos Ø tres días en la pequeña casa lejos de la playa. Tuvimos Ø vacaciones maravillosos. Jugabamos en el fútbol y visitabamos Ø ruinas y Ø lugares muy interesantes. Todos los días nos bañabamos en el mar. Por la tarde siempre cantabamos y tocabamos la guitarra. Por Ø primera vez vio los pescados muy bonitos y las playas tan preciosas. Pienso que estas vacaciones fue Ø mejores en mi vida.

Informante 12

El año pasado fui con mis amigos a Ø Italia. Nos pasabamos allí una semana y creo que estas vacaciones eran las mejores de mi vida. Conocí mucha gente muy interesante y probé una comida típica de la cocina italiana – la pizza. Además vi Ø tres ciudades – Ø Genua, Ø Florencia y Ø Portofino. El ciudad que me gusta mejor era Ø Portofino. ¡Qué bonito es! ¡Las cosas tan pequeños y maravillosos! Pero, a mi amiga, Ø Veronica le gusta más Ø Florencia. Creó que es porque en esta ciudad nos fuimos a la discoteca y mi amiga le gusta bailar mucho. En Ø general, todos eran muy contentos de estas vacaciones.

Informante 13

Tuve las mejores vacaciones de mi vida en Ø Londres. Allí fui en el curso de Ø inglés. Encontré muchos amigos nuevos. Además, vi muchos museos y Ø monumentos interesantes. ¡El curso fue estupendo! Tuve las clases de Ø inglés que fueron muy difícil pero los me ayudaron cuando tuve que volver a mi escuela en Ø Polonia y, por eso, no tuve Ø problemas con este idioma. Además, viví con la familia que tenía Ø 6 niños. La casa fue muy pequeña y en la habitación en Ø que dormía encontré Ø dos chicas. Una de los dos fue francesa. Nosotros hablábamos Ø francés. Allí normalmente hace mucho frío y llueve pero en Ø verano hace un maravilloso sol y hace Ø calor. A mí me gusta este curso muchísimo y quiero volver a Ø Londres.

Informante 14

Cuando tenía Ø 17 años fue en Ø Canada con mi hermano. Visitamos a nuestra abuela que vive allí hace Ø 10 años. Vivíamos allí Ø dos meses. Mi abuela vive en Ø Niagara Falls, esta ciudad

esta cerca de Ø Toronto. ¡Qué buena sitio! Cade días íbamos a la cascada y paseaba. Fuimos en Ø Safari también. Víamos muchas animales por Ø primera vez y montí a Ø elefante. ¡Qué aventura! Después fuimos en Ø Toronto. Es la ciudad muy grande y muy moderna. En un día en Ø agosto fuimos en el parque de Ø atracciones. Nos divertíamos muy muy bien! Había mucho carruseles allí. Mí abuela se divirtió bien también. Queriía visitar Ø Estados Unidos por que es muy cerca de Ø Niagara, pero no tenía la visa.

Informante 15

Hace Ø dos años era en el vacaciones en Ø España. Vivía en Ø Madrid, mas visité muchos lugares muy interesantes. Lo que me encantó más era Ø Barcelona. Es la ciudad preciosa y siempre hace Ø sol allí. La gente es muy simpático y ayudaramé muchas veces. Además, visité Ø Sevilla. Es la ciudad muy antigua. Cuando era allí, hacía mucho frío que no es normal. No visitaba las playas maravillosas en Ø Sevilla, pero visité la plaza central. La me gustó mucho. Otro lugar que visité era Ø Bilbao. Es la capital del País del Basque. También es la ciudad preciosa.

Informante 16

Las mejores vacaciones de mi vida fuen las vacaciones con mis amigas (Ø primera vez sin nuestras padres!!) en Ø Grecia en Ø 2014. Nosotros fuimos a la isla bonita, que se llama Ø Kos y es el lugar dónde Ø Hipokrates nació. Todas las días íbamos a las playas maravillosas, nos bañamos en el mar caliente y conocíamos la ciudad. Salimos a las noches para ver nuestros amigos nuevos de todo el mundo. Después Ø dos semanas volvimos a Ø Polonia muy felices porque éste fuen las vacaciones bonitas.

Informante 17

Mis mejores vacaciones de mi vida fue en Ø 2012, cuando viajé con mi familia a Ø Creta. Eramos en el pequeño hotel, cerca del mar. Nuestras habitaciones eran muy comodas y bien equipados. Yo estaba con mis hermanos y mis padres estaban en Ø otro dormitorio. Teníamos el cuarto de baño en el dormitorio. Nuestras balcón daba a la patio, que estaba muy bonito, con muchas plantas, Ø grandes árboles, Ø mesas y Ø sillas. Cada día mi madre preparaba el plano para visitar Ø ciudades y otras cosas, que estaban junto nuestros hotel. Yo veo muchas cosas interesantes. Cada día íbamos a la playa, que era muy grande y bonita. El Mar era calor y con mucha sal, pero yo nandaba allí todos los días. Además, yo comía muchas cosas regionales y muchos frutos del mar. Veía también, cómo se baila y canta de Ø Crete. Me gustaría está música muchísimo. Hacía un monton de Ø fotos allí por que todo era maravilloso. Cuando yo volvé a Ø Polonia y a mi casa, me eché mis vacaciones.

Informantes GNN₁₀

Informante 1

Las mejores vacaciones de mi vida fueron los 2 meses de Ø verano del año anterior. Los pasé con Ø dos familias españolas en Ø España trabajando de Ø niñera. Seguramente voy a recordar este período eternamente y especialmente cada una persona que conocí. Mis amigos i mi familia antes de mi partida de Ø Polonia me habían preguntado si no tuviera Ø miedo de viajar sola y vivir con unas personas fosteras (desconocidas). Yo misma me sentía alegre y reconfortada, después de lo exámenes, pensando en la nueva aventura. Aunque trabajé de Ø au pair Ø segunda vez en mi vida, esa última experiencia fue diferente de la primera. En Ø vez de hablar solo Ø inglés, hablaba Ø español (gracias a mis capacidades lingüísticas). Como

elegí Ø dos familias, pasé cada Ø mes con una de ellas. Viajaba mucho visitando Ø sitios más preciosos y disfrutando el tiempo con los nuevos amigos. Continuamente estoy en Ø contacto con las personas que me acompañaron durante mi aventura, suspiro a ellos y espero quedarlos pronto. Nadie me dio la espalda ni Ø niguero, todos me apoyaron cada Ø vez que lo necesitaba, de allí que tenga mucho cariño a todos!

Informante 2

Mis mejores vacaciones de mi vida he pasado en la aldea, donde vive mi abuelita. Solamente he descansado y he jugado con mis perros fuera de la casa. Cerca vivía mi prima y con ella hacíamos Ø fotos, maquillábamos, peinábamos, etc. Teníamos Ø 12 años y no nos preocupábamos por Ø nada. En la aldea teníamos nuestros propios lugares, donde podíamos encontrarse si estábamos de Ø mal humor o cuando algo malo se pasó. Aunque ahora vivimos en Ø distintas ciudades, soy Ø uña y Ø carne con ella. Mínimo un día de cada Ø vacaciones pasamos juntas. El año pasado estuvimos en la romería. Durmimos juntas fuera de Ø casa y pasábamos todo el tiempo en Ø viaje a Ø Częstochowa. Eso era un tiempo muy contento para nosotras. Podíamos charlar sin cesar sobre todo. No solo con nosotras mismas, porque conocimos a la gente nueva que hasta hoy es nuestra ayuda en las situaciones difíciles.

Informante 3

Yo fui a las mejores vacaciones de mi vida hace Ø 3 años. Eran vacaciones de Ø invierno. Mi amiga y yo fuimos a Ø Londres para un curso del inglés. Tuvimos Ø 17 años y para mí esto fue el primer vez cuando fui tan lejos de Ø casa sin Ø adultos. Eramos responsables por nosotros mismos y esto era horrible y divertido en el mismo tiempo. Fuimos allí desde Ø Poznań, en Ø avión. En Ø Londres vivimos con la familia inglesa, pero no pasamos mucho tiempo juntos, porque ellos tuvieron su trabajo y su vida, solo fueron responsables por preparar Ø comidas para nosotros. Normalmente tuvimos que hacer todo solas (y creo que lo era mejor de estas dos semanas). Normalmente empezamos el curso a las 8. Llegamos a nuestra escuela en el metro. Terminamos a las 13 y después tuvimos mucho tiempo para explorar la ciudad. Yo me puse enamorada con Ø Londres. Todos los días fuimos a algún museo, caminamos por el centro, hicimos Ø compras. Siempre fuimos al Oxford Street y allí tomamos un café. Nos perderemos Ø cientos veces y yo siempre tuve Ø miedo que no sabríamos como volver a Ø casa. A la 19 de la tarde tuvimos la cena preparada y luego, otra vez, fuimos al centro y buscamos unos lugares interesantes.

Informante 4

El año pasado, en Ø verano, tuve las mejores vacaciones de mi vida. Pasé el verano viajando por el mundo con mis amigos. Visitamos varios lugares muy pintorescos y con la cultura muy interesante. Podíamos probar Ø platos típicos para distintos países y conocer Ø otros aspectos de su cultura. Este mismo año pasé unas semanas en un pueblo pequeño donde mi equipo de Ø baile tiene Ø clases. Entrenamos muchas horas, a veces Ø 10 horas al día. El año pasado aprendí muchas cosas nuevas. También podía practicar Ø inglés y mejorar mis otros idiomas. La verdad es que no tengo más ideas.

Informante 5

Las mejores vacaciones de mi vida siempre tuve en Ø España. Estuve ahí por Ø 2 meses más o menos, me enamoré con Ø castellano y por eso ahora estoy aquí. Conocí mucha gente, muchos amigos nuevos, unos me visitaron en Ø Polonia. Pasábamos el tiempo en la playa, íbamos de Ø fiestas, hacíamos unas locuras y Ø tontas cosas. En ese tiempo no sabía nada de Ø español, pero cada año que volviera a Ø España para pasar mis vacaciones aprendía más para que entendiera que me decían los amigos, siempre estudiaba sola. Lo que me gustó más

era que esta gente se siente más feliz, se lleva dejar Ø emociones positivas, creo que es así por el sol y Ø calor que hace. No se quejan como nosotros, los polacos, se sonríen casi todo el día y cuando se ponen nerviosos me parece divertido y me ezboza la sonrisa. Me gusta eso, que siempre están de Ø buen humor y no son maliciosos para Ø desconocidos. En el futuro me gustaría moverme a Ø España para vivir y trabajar ahí, esto es el objetivo en mi vida.

Informante 6

Me imagino las mejores vacaciones de mi vida como una estancia en Ø Estados Unidos. Me gustaría trabajar allí, disfrutar la inmensidad del continente nuevo para mí y viajar en un carro de la costa esta a la oeste. Mi sueño es tener la oportunidad para visitar Ø California y captar la melodía de este región. Toda mi vida me he gustado la cultura estadounidense: la música, el deporte, la escritura también. Si tuviera la oportunidad para ver esta tierra profunda, estaría muy contento. Viajar al continente americano es mi objetivo vital más importante. Realmente pienso que es esencial tener Ø sueños y cumplirlos. Una vida sin Ø sueños y Ø objetivos sería sólo una existencia, nada más. Espero que tenga los recursos para hacer mi sueño Ø realidad; es injusto que la esfera material es la que nos limita. Como dice el refrán polaco: “los viajes enseñan”. Lo que veremos recordaremos siempre. Los viajes nos hacen más educados, pero es una educación del tipo único. Ninguna escuela puede enseñar lo que nos enseñan los viajes.

Informante 7

Me gustaban mucho las vacaciones que pasaba en Ø Túnez con mi familia hace Ø 3 años. Estas vacaciones eran maravillosas, porque era la primera vez cuando llegué a este país. Todo me pareció interesante, porque podía conocer una nueva cultura. Hacía Ø buen tiempo, podía tomar Ø sol y nadar en el mar todos los días. En Ø Túnez tenía unos amigos nuevos con los que salía por las tardes para ver la ciudad. Aprendí algunas palabras en Ø árabe. Después de volver a Ø casa, conocí a mi novio, entablecimos una relación que dura ya Ø 3 años. Siempre creo que estas vacaciones de Ø verano eran las mejores vacaciones en mi vida.

Informante 8

Mis mejores vacaciones eran en el año pasado. Fuimos con mis amigos a Ø España para una semana. Alquilamos una casa pequeña en Ø Barcelona que tenía una piscina en el jardín. El mar estaba muy cerca, por eso pasábamos mucho tiempo en la playa. Mi actividad favorita era la natación, podía nadar en el mar y también en nuestra piscina. Además, hacía Ø calor y aprovechábamos cada rato para tomar el sol. Nos gustaba mucho comer Ø helados, beber Ø refrescos y probar los platos típicos de Ø España. Un día, fuimos a una excursión en Ø Barcelona. Visitamos los lugares más conocidos y vimos los monumentos preciosos. Allí, nos divertimos mucho. Para no olvidar de estas vacaciones hacíamos Ø fotos en cada paso. También, compramos Ø regalos en la calle La Rambla para nuestros familiares.

Informante 9

Recuerdo perfectamente el día, ya hace Ø 4 años, cuando le llamó a mi mamá su prima. No hablaron por un año, o más, pero al fin llamó. Dijo que ya no vivían en Ø Polonia, que tenían una casa en la República Dominicana. Ni mi mamá ni yo no podíamos creerlo. Nos invitaron de Ø vacaciones. No pensamos mucho. Al empezar las vacaciones de Ø verano, en Ø junio, yo con mi hermana y mi madre hicimos las maletas y fuimos al aeropuerto. Cuando llegamos y vimos nuestra familia estábamos tan contentas que todas empezamos a llorar. Pasamos allí un mes. Mi tía nos enseñó las playas más preciosas que he visto en mi vida. Además, yo tenía la oportunidad para practicar Ø español, hablando con los nativos. Bueno, al principio no entendía mucho, pero cada día más llevó algún progreso. Mi primera menor me enseñó la vida cotidiana de los dominicanos: qué comen, qué hacen en su tiempo libre, etc.

Informante 10

Las mejores vacaciones de mi vida pasé en Ø España hace Ø 7 años. Al final de Ø junio viajé a Ø Barcelona con mi familia. La primera semana visitamos Ø lugares famosos en toda la España, Ø ciudades como Ø Toledo, Ø Madrid, Ø Sevilla, Ø Málaga, etc. Visitamos algunos palacios, Ø jardines, Ø museos y una bodega. Paseamos por unos fuentes y Ø calles famosos. Había mucho calor en Ø Andalucía: más de Ø 40° C. Algún día nuestro autobús se rompió y tuvimos que esperar más de una hora en el sol para que le arreglaran. Probé un poco de Ø comida mediterranea y me la gusté. Casi toda Ø noche estuve en Ø hotel diferente. Pero después de esta semana nos alojamos en una ciudad costera para descansar. Quería tomar el sol, pero en este región de Ø Cataluña no había mucho calor esta semana. Pero Ø 2 o Ø 3 veces nadé en el mar. Mi hotel estaba en un barrio tranquilo, entonces paseamos por la ciudad también. Algún día visité el famoso aquarium de Ø Barcelona, pero llovía todo el tiempo allí y no vimos nada más. Estaba muy satisfecha de estas vacaciones.

Informante 11

Las mejores vacaciones de mi vida pasaron hace un año. Durante el verano viajaba con mi amiga sobre casi toda la España usando el autostop. Empezamos nuestra viaje en Ø Girona y luego llegamos hacia el sur y después al norte a Ø Madrid y volvimos a Ø Barcelona. Visitamos las ciudades más grandes en Ø España, conocimos a mucha gente: durante coger el autostop pero también a la que nos dio una acomodación sin querer Ø dinero. Nunca olvido como moríamos del sol, los paisajes en Ø Barcelona, los monos en Ø Gibraltar, las sevillanas que me daban Ø escalofríos o la Guernica en Ø Madrid que me provocó llorar. Esto ha sido la mejor cosa que he hecho en mi vida y recomiendo a todos que compleís vuestros sueños aunque sean la más locas cosas que podríais hacer.

Informante 12

Las mejores vacaciones de mi vida sucedieron el año pasado en Ø julio. Fue con mi mejor amigo a Ø “Bieszczady” porque nunca he visto estas montañas. El amigo mio vive más cerca de este region pero nos encontramos en Ø Varsovia y desde allá fuimos juntos. En Ø “Bieszczady” caminamos mucho. Vimos lugares muy pintorescos y bellos. Encontramos un bar cerca de nuestra habitación donde cocinaban Ø buenísimas comidas. Mi lugar favorito era un río pequeño que era cerca de nuestra casa. La agua era muy fría, pero a mi me gustó sentar allá, hablar y relajarme un poco. En Ø “Bieszczady” encontramos mucha gente muy amable, cuando tenemos algun problema siempre había alguien que nos ayudó. Una vez no había ningún autobus y yo era muy agotada, afortunadamente una pareja muy simpática con un coche nos ayudó. Este verano era muy feliz y divertido para mi. Era también muy importante porque este amigo mío vive lejos de mi.

Informante 13

Mi mejores vacaciones fue hace algunos años. Las pasaba en el extranjero. Eso fue mi primer tiempo más largo que pasaba fuera de Ø Polonia. Las recuerdo porque fui, por Ø primera vez al avión, pasaba todo el camino sin mis padres, para mi en ese momento todo eso fue Ø gran acontecimiento. En este lugar podía ver Ø paisajes maravillosos, visitar Ø lugares interesantes, pasar mi tiempo en la playa. En ese años empecé estudiar Ø inglés y tenía muchas posibilidades para practicar i mejorar esta lengua. También ese tiempo fue la oportunidad para pasar Ø tiempo con mi familia que vive allí y normalmente no quedamos a menudo. No sé si estas vacaciones son Ø mejores en mi vida, pero las recuerdo mejor que Ø otras.

Informante 14

Las mejores vacaciones de mi vida fueron cuando era pequeña. Mis padres y yo estábamos en Ø España. No tenía que pagar por Ø nada y preocuparme. Fueron las vacaciones maravillosas porque con mi familia. Por Ø primera vez estaba al extranjero. Conocía mucha gente y otra cultura de este país. Todo Ø tiempo pasábamos juntos. Tomábamos el sol, paseábamos a la orilla del mar, íbamos a los restaurantes. Comía la comida española también por Ø primera vez. Nadaba por el mar. La comida española fue deliciosa. Montábamos a la bicicleta y admirábamos Ø buenas vistas. Estaba muy contenta. Descansábamos mucho. Nos alojábamos en un hotel con Ø 5 estrellas. Al lado del hotel teníamos una piscina muy grande. La gente de Ø España fue muy amable. Además, por Ø primera vez viajaba por el avión. Fue una experiencia inolvidable. Podría ver como trabajan unas azafatas. Lo que me gusta más de Ø España es que en este país hace Ø buen tiempo. Me convirtió en Ø chica morena. Cada Ø día iba a la playa y descansaba mucho. Ahora soy Ø estudiante de Ø español de ahí que quiera ir de Ø vacaciones a Ø España la próxima vez.

Informante 15

Las mejores vacaciones de mi vida son las vacaciones en Ø España. Me gusta mucho el clima, la naturaleza, la cultura y la gente de Ø España. Estaba en Ø España varias veces en la ciudad de Ø Barcelona. Pienso que es la ciudad más bonita de Ø España pero quería visitar también otras ciudades. En Ø Barcelona visité muchos monumentos históricos y otras atracciones turísticas. Cada día iba a la playa tomar el sol y bañarme en el mar. Comía muchos platos típicos de Ø España que estaban muy buenos. Conocí mucha gente y la cultura de ese país. Por la noche íbamos con mi hermana a las discotecas para bailar y divertirnos. También practicaba mi español hablando con los españoles. Me gustó mucho Ø España y quiero visitarla cada año. Pienso que es el país más bonito y se puede pasar allí las mejores vacaciones, sobre todo en Ø Barcelona. Es una ciudad donde no se puede aburrir. Tiene muchas posibilidades de pasarlo bien.

Informante 16

En el año pasado estuve en Ø Barcelona con mi amiga mejor, Ø Weronika. Nos alojamos en un hotel Ø “Laguna” en la Costa Brava. Este hotel tenía una piscina, una sala de bailar y un bar. Nos encantaba. Cada noche pasamos bailando y cantando. Durante el día, viajábamos por la ciudad. Visitamos varios lugares como por Ø ejemplo: Ø Sagrada Familia, Ø Parc Güel y muchas otras. Tengo que mencionar que a Ø Weronika le encanta Ø Gaudí, pues estaba muy alegre y todo el tiempo sacaba Ø fotos. Compramos algunos recuerdos y Ø regalos para nuestras familias, aunque eran bastante caros. Teníamos muchas ocasiones para hablar con los españoles, pero ellos nos respondieron en Ø inglés, no sé porque. Estuvimos allí sólo Ø 3 días, pero fueron Ø mejores vacaciones de mi vida. Me gustaría volver a Ø Barcelona y viajar más, pero, desgraciadamente no tengo Ø dinero para cumplir este deseo.

Informante 17

Me encanta el español y la cultura de Ø España y, por eso, mis las mejores vacaciones de vida estaban exactamente en este país. En el principio del julio pasado, junto con mi novio, íbamos en Ø avión al Aeropuerto de Ø Barcelona. Ya que esa fue mi primera viaje a Ø España, estaba muy feliz. ¡Los pasaremos fantástico! Todos los días íbamos a la playa para tomar el sol y descansar. El Mar Mediterráneo es caliente. Entonces muy a menudo nadábamos. Por las tardes, siempre visitamos los monumentos los más conocidos: la Sagrada Familia, Ø Parque Güell o Ø famosas casas de Ø Gaudí. Por las noches tomábamos una cerveza o Ø sandría en un bar, donde podía hablar con los españoles y practicar mi nivel de la lengua. Esas vacaciones

no estaban largos, pero mi grande sueño se hacía Ø realidad. Seguramente, voy a volver a Ø España para conocer más lugares curiosos.

Informante 18

Mis mejores vacaciones pasé en Ø Barcelona el año pasado. Como es mi ciudad favorita siempre me dejó llevar por lo que me propone. Soy una persona que le encanta la playa y el mar, entonces casi todo el tiempo estaba disfrutando del sol, las olas y la atmósfera de la Barceloneta. Por supuesto, he visto un montón de la arquitectura (que me interesa mucho) tan específica de esa ciudad. Pero lo que me encanta más es la atmósfera, la que rodea toda esa ciudad tan maravillosa, incluyendo a la gente, las vistas, el tiempo, aún la manera de construir las calles (Ø edificios sin Ø rincones, casi todos los cruces parecen como las “placas”, por eso hay mucho espacio que me encanta muchísimo). Como que soy Ø surfista, siempre visito a Ø Barcelona en Ø verano, disfrutando las olas perfectas. Perfectas porque tanto como visito a otros lugares nunca puedes predecir si las olas serán ideales, solo en Ø Barcelona sabes desde el principio que te darán lo que necesitas.

Informante 19

Hace Ø tres años fui a Ø Córdoba con miras a invitar mi amiga que vive allí. Nos habíamos conocido en Ø Polonia, durante el intercambio entre Ø estudiantes polacos y españoles. Desde aquel momento somos Ø amigas muy cercanas. A mi juicio pasé en Ø Córdoba las mejores vacaciones de mi vida. Ella me llevó a muchas excursiones durante Ø cuales podía conocer bien a Ø España y, también, ampliar mi vocabulario y profundizar el conocimiento de la cultura española. Sobre todo, el tiempo hacía muy bueno, gracias a esta condición, podíamos disfrutar mejor nuestro encuentro. Durante estas vacaciones tenía la oportunidad de conocer mucha gente valiosa, con los que tengo contacto hasta hoy. En mi opinión, Ø España es el país más precioso, en el que yo estuve. La abundancia de los especies de Ø animales y Ø plantas es increíble, los paisajes coloridos que me sorprendieron son maravillosos. En Ø resumen, creo que las vacaciones de Ø España fueron mis mejores puesto que pasé el tiempo con la gente graciosa en el país que ofrece mucha diversidad y que sigue asombrando.

Informante 20

Hace un mes mis padres me regalaron unos billetes a Ø Disneyland. Me puse muy contenta, es que siempre había soñado de visitarlo. Hice las maletas, ahorré un poco de dinero y, por fin, fui a Ø París. Al principio tuve algunos problemas relacionados con mi falta de Ø conocimiento del francés. Por suerte encontré una chica polaca que me ayudó a llegar allí. ¡Fue maravilloso! Por todas Ø partes vi unos personajes de Ø cuentos que había admirado desde pequeña. La que más me impresionó fue la Caperucita Roja: llevaba un vestido fuera de lo corriente y Ø zapatos de Ø tacón que a mí me encantaban. Luego visité un castillo hecho de Ø dulces; tuve Ø hambre y cuando nadie me veía, comía un poco. Hizo algunas fotos, conocí unos franceses encantadores y después de Ø tres horas volví al hotel. Por supuesto apunté todo en mi diario para no olvidar de esta aventura.

Informantes GNN₁₁

Informante 1

Pasé las mejores vacaciones de mi vida en Ø España. Hace Ø dos años tomé la decisión de cambiar algo en mi aburrida vida. Ø España me sorprendió. No solo porque era un país distinto por varias razones (el tiempo, la cultura), sino por los colores que dominaban allí. Me

sentía genial viendo como cambiaba el paisaje. Fui de un viaje bastante largo. Empecé mis mejores vacaciones con un café cortado en Ø Barcelona y fui hasta Ø Asturias. Por las mañanas buscaba algún medio de Ø transporte barato para desplazarse sin malgastar Ø dinero. Cada Ø ciudad, Ø pueblo me parecía precioso aunque fuera devastado o simplemente arquitectónicamente poco interesante. La comida me dejaba sin Ø palabras, especialmente porque ¡no podía dejar de comer! Todo estaba para chuparse los dedos, cada Ø plato olía de Ø maravilla. Me encantó el vino típico de Ø Asturias que probé allí. Me acuerdo de una excursión que mi amigo de Ø Asturias organizó solo para mi. Fuimos a ver un lago escondido entre Ø montañas. Nunca olvidaré esa sensación de Ø felicidad que llenó mi corazón. Esas semanas eran como un sueño durante el cual yo solo bailaba, cantaba y ninguna cosa me preocupaba. Casi ninguna, desgraciadamente el dinero se terminó demasiado pronto.

Informante 2

El año 2015 he pasado las mejores vacaciones de mi vida. Visité una isla que pertenece a España: Ø Tenerife. El vuelo de Ø Polonia a Ø Tenerife dura Ø cinco horas. Aunque parezca sorprendente no me aburría porque durante todo el viaje leía unos libros interesantes y hablaba con mi novio. La isla es, en mi opinión, un paraíso terrenal. En esta tierra cada uno puede encontrar algo para sí. Me gustan mucho las playas, entonces pasamos Ø horas en la orilla del mar. Antes de irme mi amiga me había advertido que la arena en Ø Tenerife no era agradable porque era negra. No estoy de Ø acuerdo con ella. Creo que es una particularidad de la isla que vale la pena apreciar: ¡hay Ø pocos lugares donde podamos gozar de las playas volcánicas! ¡La comida canareña es exquisita! Probé a los vinos locales (recomiendo especialmente Ø “Flor de chasna), los platos típicos y unos pescados que aquí en Ø Polonia son completamente desconocidos. Sin embargo, una desventaja enorme de los restaurantes en Ø Tenerife es el hecho de que Ø mayoría de ellos está preparada para que complazca a los turistas alemanes y no a la gente local. Debido a esto, llevamos mucho tiempo para encontrar cualquier lugar que sirva Ø platos que no sean alemanes. Recomendando a todos visitar el Loro Parque.

Informante 3

Las mejores vacaciones de mi vida las he pasado el año pasado. Junto con Ø cinco amigos viajé en Ø coche por varios países europeos. Las pasé genial. Tuve una oportunidad de visitar muchísimos sitios maravillosos que quedarían en mi memoria para siempre. Pero lo mejor de todo era el viaje en sí, las horas que pasamos en el coche, conduciendo de un sitio a Ø otro. Por la primera vez dormí en una tienda de Ø campana, recorrí tantos países es tan poco tiempo. Ø Otras vacaciones, que también fueron inolvidables fui a Ø Barcelona. Era la primera, hasta ahora desgraciadamente la última vez. Para mí lo mejor de este viaje era que todos hablaban Ø español y yo los entendía.

Informante 4

Hace Ø dos años fui de Ø vacaciones a Ø Newcastle. Es una ciudad bastante grande en el norte de Ø Inglaterra. Era mi primera vez cuando visité esta isla. Tanto en Ø Polonia, como allí hacía Ø mal tiempo porque estábamos en Ø invierno. Cogí mucha ropa caliente pero lo que me daba más miedo era la visión de la lluvia que nunca terminaba en Ø Gran Bretaña. El vuelo era muy corto, unos dos horas. Después de bajar me alegré mucho. Esperaba mucho tiempo para ir allí. Quería practicar mi inglés y conocer la vida británica. Me quedé en Ø casa de mis amigos que llevan Ø 5 años viviendo allí. Me prepararon un dormitorio, la cena y todo lo que necesitaba después del viaje. Aquel día pronto me acosté. Desde el siguiente día empecé a conocer la ciudad. Tenía Ø dos semanas y quería ver todas las maravillas de Ø Newcastle pero también otras ciudades en el alrededor. Lo que más me gustó era el museo de

la historia del hombre. Pasé allí unas horas leyendo todo y conociendo las curiosidades de nuestra historia. Otra cosa que me encantó era un acento de la gente. Ellos lo llaman Ø “geordie”. Es el inglés muy majo. Me gustaría hablar como ellos. Desde aquel entonces intento pronunciar las palabras de Ø manera “geordie”. Los próximos días fueron muy fascinantes. Visité Ø York, Ø Durham y muchas otras ciudades de la región. Conocí también a muchos ingleses con los que tengo Ø contacto hasta hoy. El viaje a Ø Newcastle fue una de las cosas más agradables en mi vida. Espero volver allí algún verano.

Informante 5

Siempre cuando pienso sobre mis mejores vacaciones, me viene a la mente un viaje gratificante a Ø Gdańsk, que emprendí hace un año. Me puedes preguntar por qué ese viaje tan corriente produce en tu corazón un calor enorme. Vale, tienes Ø razón; aunque parece ridículo, para mí siempre lo mejor de los viajes no es el destino, sino la compañía. Así que las vacaciones en Ø Gdańsk son mis queridas porque fui allí con mi novio. Recuerdo perfectamente cuando entramos a una de las playas, que era desierta; sólo nosotros, disfrutando del sol. Quería bañarme en el mar, ya que unas olas mansas me invitaron suavemente a sumergirse en ellas. Al empezar a correr hacia la orilla, sentí la arena, que al tacto resultó placentera y blanda. Olía a Ø felicidad, se oía el susurro del viento. Estos son los momentos, los cuales se quiere guardar en la memoria para que no caigan en el olvido. El año que viene espero veranear en el mismo lugar para que mis recuerdos tan ardientes revivan. Quizás haya otras aventuras o Ø rincones para descubrir en Ø Gdańsk. Nunca se sabe.

Informante 6

El año pasado pasé una semana de Ø vacaciones en Ø Croatia junto con mi familia. Fueron las mejores vacaciones de mi vida y no quería que se acabaran nunca. Cuando llegamos al pequeño pueblo llamado Ø Gradac nos invitó el tiempo estupendo. Hacía Ø sol y Ø calor: era exactamente como había leído antes en las páginas web con el tiempo de todo el mundo. Lo primero que hicimos fue un paseo por la ciudad pequeña: las tiendas, los monumentos, todo parecía como si fuera una película. Entrando en un restaurante de Ø típica cucina de Ø Croatia nos dio en la nariz un olor intenso pero al mismo tiempo muy agradable. Después de comer el almuerzo más rico de mi vida fuimos a la playa. Al llegar inmediatamente se veía que era la hora de comer, ya que no había mucha gente tomando el sol. Lo que podía sorprender era que en Ø vez de Ø arena habían Ø piedras pequeñas. El agua era de Ø color azul claro y transparente. Dimos un paseo junto al lado de la playa y decidimos volver al hotel para descansar un poco después de un viaje largo y prepararnos para una semana llena del sol y las diversiones. Ahora estoy segura de que quiero volver allí en el futuro.

Informante 7

Cuando estoy pensando en las “mejores vacaciones de mi vida”, me vienen a la mente Ø numerosas imágenes, sobre todo de mi infancia. Ahora pienso que nunca sabía apreciar esos momentos sin Ø preocupaciones, Ø obligaciones, Ø estrés causado por Ø trabajo y siempre pensaba que no hay Ø mejor libertad que ser Ø adulta. Claro que me gustaría volver a esos tiempos cuando podía dormir hasta las doce durante los dos enteros meses del verano, comer la fruta directamente del jardín de mi abuela o ver la tele sin una sensación de que podría aprovechar el tiempo para algo más productivo... Recuerdo unas vacaciones perfectas. Cuando tenía no más que Ø diez años fuimos (mis padres, mi hermano mejor, la abuela, el perro y yo) a una excursión. Lo único que recuerdo es simplemente no hacer Ø nada. Y no sentir ningunos remordimientos, ni Ø afán de trabajar. Disfrutar la compañía sin sentir que se nos escapa el tiempo. Estar presente.

Informante 8

Eran **las** mejores vacaciones de mi vida. Fue **el** año pasado, durante **las** vacaciones **del** verano, cuando decidí viajar por **Ø** primera vez a **Ø** España. Sola. Busqué **los** vuelos y encontré a **uno** más barato a **Ø** Sevilla. Hice **las** maletas y salí de **Ø** casa a empezar **una** nueva aventura de mi vida. Después de llegar a **la** tierra española, saliendo **del** aeropuerto di **un** paso adelante, **Ø** primer paso en **el** país en **el** que siempre quería estar. Al dar **el** paso **el** espacio cambió de repente. De **un** silencio en **el** aeropuerto pasé a **un** tumulto, **Ø** ruido, **Ø** santos, **Ø** gritos. Era así, como esperaba. Me alojé en **un** hotel y salí a dar **un** paseo por **la** ciudad. Vi a **un** grupo de **Ø** gitanos que cantaban **una** canción en su idioma, al otro lado de **la** calle estaba **un** grupo de **Ø** mujeres vestidas en **unos** vestidos típicos para **las** bailarinas de **Ø** sevillanas. Siempre me habían gustado esos espectáculos, por eso me acerqué a ellas justo en **el** momento en **Ø** que escogían **las** personas **del** público para que bailara con ellas. Nada más me acerqué cuando **una** mano me cogió de **la** mano y sacándome **del** público se dirigía **al** centro de **la** plaza dónde bailaban. Cuando ya tenían bastantes personas empezaron a mostrarnos **los** pasos y **los** movimientos de **la** muñeca cantando **el** mismo tiempo: “Cojo **la** manzana, muerdo **la** manzana y tiro **la** manzana”... Desde entonces mi semana de **Ø** vacaciones en **Ø** Sevilla pasaba en **un** ritmo bastante regular, por **la** mañana paseaba por **la** ciudad, visitaba **Ø** iglesias, **Ø** monumentos y por **la** tarde bailaba **las** sevillanas en **la** Plaza Mayor. Me hice muy amigas con **las** otras bailarinas y cuando llegó **el** momento de decir **Ø** “adiós” a **Ø** Sevilla y a mis nuevas amigas, sabía que íbamos a vernos, **al** menos una vez más. Al despedirme de **la** gente que formaba **Ø** parte de mis vacaciones, me puse a llorar, especialmente cuando **las** chicas empezaron a bailar **una** sevillana especialmente para mí. Les mandé **un** beso y entré **al** avión.

Informante 9

Tenía **Ø** 18 años, eran **las** últimas vacaciones sin **la** necesidad de **Ø** trabajo, como todavía vivía con mis padres. Con **Ø** grupo de mis amigos decidimos viajar por **Ø** Europa, hacer **un** eurotrip. Prestamos **el** coche tipo van de mi tío y salimos. **El** itinerario no tenía **Ø** días, ni **Ø** horas, solamente teníamos **Ø** lugares obligatorios para ver: **Ø** Praga, **Ø** Vienna, **Ø** Budapest, **Ø** Dubrovnik y **Ø** Lublana. Pasamos **Ø** 3 semanas en **el** coche visitando todas **las** lugares, sin ningunos accidentes o **Ø** situaciones peligrosas. **Lo** que voy a recordar para siempre es nuestra actuación en **un** episodio de **Ø** “Juego de tronos”, acuábamos solamente como **las** personas que andaban por **la** calle, pero vimos a todas **los** personajes importantes de **Ø** “Casterly Rock” que de **Ø** verdad es **Ø** Dubrovnik, entre ellos a **Ø** Tyrion que es mi protagosnita favorito. **Los** actores eran muy profesionales mientras grabando, pero en **el** tiempo libre los vimos en **un** pub bebiendo y les pedimos si podían tomar **una** foto con nosotros. Aceptaron nuestra pedida ahora mismo. Hasta hoy, cuando pienso en estas vacaciones estoy conmovida.

Informante 10

Las mejores vacaciones de mi vida las pasé hace **Ø** dos años con mi hermana mayor. Como ella vive en **Ø** Alemania primero fui en **Ø** tren a su ciudad y pasamos **unos** días juntos. Planeamos **el** viaje a **Ø** España con todo **un** detalle sin **Ø** ayuda de ninguna agencia de **Ø** viajes. Ella compró **los** billetes de **Ø** avión y yo me ocupé **del** alojamiento en **Ø** Málaga. Finalmente llegó **el** día de **Ø** viaje. Estaba bastante estresada porque era **la** primera vez viajaba en **Ø** avión. Pero me gustó muchísimo. Era **una** sensación extraordinaria. Cuando aterrizamos me empezó a doler **la** cabeza, pero a **Ø** pesar de todos **los** inconvenientes estábamos muy excitadas por ver **la** ciudad. Este mismo día, después de alojarnos en **el** hotel fuimos a pasear por **la** playa y por **las** calles muy bonitas. En **Ø** comparación con **Ø** Polonia todo tenía **los** colores tan vivos que parecía **un** paraíso. Durante **la** estancia visitamos muchos museos que eran superinteresantes y también **el** castillo de **Ø** Gibralfaro en **una** montaña que era **un**

monumento muy antiguo y majestuoso. La panorama de la ciudad era impresionante. Nunca olvidaré esas vacaciones.

Informante 11

Las mejores vacaciones de mi vida las pasé hace 3 años en Slovenia. Sin duda, son las vacaciones más activas de todas las vacaciones. Las pasé en compañía de mi novio, Piotrek, y su amigo Dawid a quien acompañó su novia Magda. Al principio tuvimos sólo una idea: pasar las vacaciones en la bicicleta. Dawid quería pasarlas en la República Rusa, más detalladamente en la zona báltica de Kaliningrad. Sin embargo, había un problema: los polacos tienen que obtener una visa antes de pasar por la frontera polaco-rusa. Y simplemente no tuvimos bastante tiempo para seguir todas las procedimientos necesarios. Entonces decidimos cambiar nuestra destinación por los países bálticos: Estonia, Lituania y Łotwa. A mí me gustó mucho esa idea, aunque prefería un país más calor. Y, en un instante, todos afirmaron que Slovenia, un país poco conocido desde nuestra perspectiva, podía ser ideal para las vacaciones. Todos tuvimos razón. Slovenia es un país maravilloso, se puede pasar el tiempo al mar, la lago y, además, subir las montañas. Por la mayoría del tiempo hacía calor acompañado por los rayos del sol muy amable. Hay que subrayar también que la gente ahí es muy simpática y siempre quiere ayudar. Me parece que es lo que me gusta más en otras personas. Finalmente, puedo recomendar este país para todos los que no quieren ir a Egipto o Tunesia.

Informante 12

Las mejores vacaciones de mi vida las pasé en Noruega. Fui con mi mejora amiga a visitar a su novio que vivía allí. Resultó que en aquel mismo tiempo los Noruegos celebraban la fiesta del Día de la Independencia. No me había imaginado que esa fiesta se podía celebrar así. Las mujeres se ponen la vestimenta tradicional y los hombres se visten en trajes. Las familias y los amigos se unen para desayunar juntos y después todos se van a las calles cantando y llevando las banderas noruegas en manos. Una ciudad que normalmente está muy tranquila, en este día está hecha un pequeño Rio de Janeiro. Formar parte de esta celebración fue la mejora experiencia de mi vida. Andábamos todos cantando, diciendo chistes, en general andábamos muy felices. Por la tarde con un grupo de colegas fuimos a bailar en un club y solo acabamos porque ya era de mañana y el dueño quería cerrar el club. Entonces fuimos a dar un paseo por las orillas del mar. En Oslo se puede subir el techo Teatro Nacional en cada momento y decidimos hacerlo para sentarnos allí y tomar algo, observando el mar desde arriba. A lo mejor parece muy simple y sencillo todo esto, mas para mí fue un día que nunca voy a olvidar.

Informante 13

Las mejores vacaciones de mi vida las pasé con mi novio en las montañas en Polonia. Decidimos dedicar cuatro días para escalar y tres días para descansar un poco. Al salir en las montañas no sabía que me iba a costar tanto esfuerzo. Temía momentos difíciles durante toda la ruta ya que éste exigía mucha preparación la que lo yo no había cumplido. En varios momentos tenía ganas de volver y no seguir más el camino. Sin embargo, mi novio me animaba durante todo ese tiempo y por fin conseguimos nuestro objetivo. Muy contentos bajamos de la montaña y nos fuimos a nuestro hotel. La primera ruta era la más difícil de todas, así que los otros días que dedicamos a pasear por las valles y por las montañas ya me daban más placer. Me di cuenta que estaba enamorada en esos paisajes y ese ambiente. Las montañas polacas son muy encantadoras y bonitas. Así caminando en algún momento se da cuenta de que el hombre está totalmente sólo con la naturaleza y su majestad. No hay nada más apreciable que el silencio y el tiempo que puede ser el amigo o el enemigo ya que todo

depende de él. Desde aquellas vacaciones intento volver ahí al menos una vez al año porque en las montañas descanso mucho psíquicamente.

Informante 14

Las mejores vacaciones las pasé en Ø Toruń, ya que a parte del sitio, lo que importa es la compañía y yo la he tenido de Ø maravilla. Bueno, hay que admitir que el viaje era, más insoportable, porque en el autobús, al lado de nosotros, es decir, de mi novio y nuestros amigos, estaba sentado un sesentón que tenía un olor que echaba para atrás y, en Ø general, estaba más pesado que una vaca en Ø brazos. Sin embargo, lo mejor vino después: Ø dos días enteros visitando la ciudad de Ø Copérnico, saliendo de Ø marcha... La verdad es que Ø dos días no es el tiempo suficiente para poder explorar profundamente esta ciudad... con lo maravilloso y misterioso que es Ø Toruń... Ni aunque teniendo Ø oportunidad de viajar al extranjero lo haríamos, puesto que nosotros, es decir, mi novio, yo y nuestra pandilla de Ø amigos, preferimos Ø primero descubrir la belleza de Ø Polonia.

Informante 15

Las mejores vacaciones de mi vida han tenido lugar este año. Como durante todo el año pasado trabajaba para ahorrar Ø dinero, conseguí en Ø julio ir con mi novio a Ø República Dominicana: Ø isla con la que había soñado desde hace mucho tiempo. El 8 de Ø julio empezó nuestra aventura. Después del viaje en Ø avión que duró aproximadamente Ø 11 horas, por Ø fin aterrizamos en Ø Punta Cana. Lo que chocaba ya desde los primeros momentos en la isla, era el aire muy espeso (tal vez fuera por el clima muy húmedo), pero nos acostumbramos pronto. Como estábamos muy cansados, al llegar al hotel, fuimos a acostarnos. Fue difícil seguir el ritmo de Ø día de los dominicanos por la diferencia del tiempo de Ø seis horas. Durante toda nuestra estancia en la isla, no perdimos, o Ø mejor dicho, no malgastamos ni una hora. Los días, los pasamos en ir a la playa, bucear, tomar las copas y probar la comida típica dominicana. Sin embargo; yo, como quería más conocer la isla desde el interior, fuera de los hoteles, decidí ir de una excursión que se llamaba Ø “R. Dominicana real” donde tuve la oportunidad de conocer la familia dominicana, hablar con los niños en una de las escuelas primarias, ver cómo viven los habitantes de ese país tan maravilloso. Resultó que la verdadera Dominicana no tiene nada que ver con los resorts; ya que la gente que vive allí, era muy pobre, sus casas no parecían a las de Ø Europa, etc. De todas Ø formas, el tiempo en Ø Caribe lo pasé genial y yo no puedo esperar el siguiente viaje. Espero que lo pase de Ø cine.

Informante 16

Cuando me preguntan sobre las vacaciones inolvidables de mi vida lo único que me viene a la mente es el tiempo que pasé en Ø Gran Canaria. Estuve allí con mi amigo del alma y lo pasamos genial. La imagen popular de Ø Islas Canarias es un centenar de Ø hoteles lleno de Ø turistas europeos que pronto van a tumbarse en las playas hermosas de la costa. Lo que vimos nosotros era todo lo contrario de esta visión tan estereotípica. El equipaje que llevamos constaba de Ø dos mochilas de Ø cinco kilos y Ø dos sacos de dormir. Nuestro objetivo era ver toda la isla, pero sin el mapa, ningún dispositivo electrónico y con Ø escasos recursos económicos. Entonces todavía no supimos que nuestro viaje se convertiría en una aventura más grande de nuestras vidas. El primer día nos aterrizamos por la medianoche. Tuvimos que hallarnos un refugio para que...

Informante 17

Hace Ø 3 años, con mi mejor tronco, organizamos un eurotrip de Ø maravilla. Él, como es muy ordenado, compró los billetes para Ø avión, planeó todo nuestro viaje y resolvió todas las

movidas que teníamos. Estuvimos en Ø mogollón de Ø países, pero sólo la sur de Ø Francia me impresionó mucho. La cocina francesa era para chuparse los dedos y los franceses, que estaban más buenos que el pan, me parecieron muy legales e inteligentes. Nos pasamos la excursión bien, aunque tuvimos una pequeña bulla, pero la no influyó en nuestro estado de Ø ánimo. Lo que me quedó después de ese viaje no son las fotos, pero Ø tropecientos de Ø, que me dan Ø risa cada día.

ANEXO V

Datos de la prueba de expresión escrita por grupos

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₁ 6LO 2°curso edad: 17 años ELE: 1,5 año 135h 3h/sem.	Inf. 1	3		9	2		1					
	Inf. 2	7		8			1					
	Inf. 3	5		2	2	1	2					
	Inf. 4	4	2	3			2					
	Inf. 5	4	1	3	2						1	
	Inf. 6	1	2	9		1						
	Inf. 7	3		18		2	1				1	
	Inf. 8	4		8	2	1	1				1	
	Inf. 9	10	1	6	6		2					
	Inf. 10	6	1	1	3		1		1			
	Inf. 11	4	1	8					1			
	Inf. 12	7	1	11	5		1				1	
	Inf. 13	6	1	11	3							
	Inf. 14	6	1	7	1	1			1			1
	Inf. 15	3	1	7	2							
	Inf. 16	6	2	3	1				1	2	1	
	Inf. 17	4		2	2		1					
	Inf. 18	3	2	9	2				1			
	Inf. 19	3		4	3	1			1			
	Inf. 20	1		3	1							
	Inf. 21	3	2	1	3							

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
15	20,00	0,00	60,00	13,33	0,00	6,67	0,00	0,00	0,00
16	43,75	0,00	50,00	0,00	0,00	6,25	0,00	0,00	0,00
12	41,67	0,00	16,67	16,67	8,33	16,67	0,00	0,00	0,00
11	36,36	18,18	27,27	0,00	0,00	18,18	0,00	0,00	0,00
10	40,00	10,00	30,00	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
13	7,69	15,38	69,23	0,00	7,69	0,00	0,00	0,00	0,00
24	12,50	0,00	75,00	0,00	8,33	4,17	0,00	0,00	0,00
16	25,00	0,00	50,00	12,50	6,25	6,25	0,00	0,00	0,00
25	40,00	4,00	24,00	24,00	0,00	8,00	0,00	0,00	0,00
13	46,15	7,69	7,69	23,08	0,00	7,69	0,00	7,69	0,00
14	28,57	7,14	57,14	0,00	0,00	0,00	0,00	7,14	0,00
25	28,00	4,00	44,00	20,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00
21	28,57	4,76	52,38	14,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
17	35,29	5,88	41,18	5,88	5,88	0,00	0,00	5,88	0,00
13	23,08	7,69	53,85	15,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15	40,00	13,33	20,00	6,67	0,00	0,00	0,00	6,67	13,33
9	44,44	0,00	22,22	22,22	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
17	17,65	11,76	52,94	11,76	0,00	0,00	0,00	5,88	0,00
12	25,00	0,00	33,33	25,00	8,33	0,00	0,00	8,33	0,00
5	20,00	0,00	60,00	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	33,33	22,22	11,11	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
80,00	13,33	6,67	0,00	20,00							Desviación típica
93,75	0,00	6,25	0,00	6,25		Media Aciertos EL	30,34				11,03
58,33	25,00	16,67	0,00	41,67		Media Aciertos UN	6,29	Media Aciertos	77,48		6,73
81,82	0,00	18,18	0,00	18,18		Media Aciertos Ø	40,86				19,48
80,00	20,00	0,00	0,00	20,00		Media Errores Omisión EL	13,53	Media Errores Omisión	15,66		9,91
92,31	7,69	0,00	0,00	7,69		Media Errores Omisión UN	2,13				3,50
87,50	8,33	4,17	0,00	12,50		Media Errores Adición EL	4,24	Media Errores Adición	4,24		5,63
75,00	18,75	6,25	0,00	25,00		Media Errores Adición UN	0,00				0,00
68,00	24,00	8,00	0,00	32,00		Media Errores Elección EL	1,98	Media Errores Elección	2,62		3,25
61,54	23,08	7,69	7,69	38,46		Media Errores Elección UN	0,63	Media Errores	22,52		2,91
92,86	0,00	0,00	7,14	7,14			100,00		100,00		
76,00	20,00	4,00	0,00	24,00							
85,71	14,29	0,00	0,00	14,29							
82,35	11,76	0,00	5,88	17,65							
84,62	15,38	0,00	0,00	15,38							
73,33	6,67	0,00	20,00	26,67							
66,67	22,22	11,11	0,00	33,33							
82,35	11,76	0,00	5,88	17,65							
58,33	33,33	0,00	8,33	41,67							
80,00	20,00	0,00	0,00	20,00							
66,67	33,33	0,00	0,00	33,33							

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₂ 6LO 3°curso edad: 18 años ELE: 2,5 año 225h 3h/sem.	Inf. 1	7		1			3					
	Inf. 2	1	1	10	2			1				
	Inf. 3	4	2	4	1						2	
	Inf. 4	10		8			1				1	
	Inf. 5	6		7								
	Inf. 6	8	1	3		1	2				2	
	Inf. 7	3		11			3					
	Inf. 8	10		6			3		1			
	Inf. 9	3		5	1		2					
	Inf. 10	3		2								
	Inf. 11	4		4	1	2			1			
	Inf. 12	5		7	1							
	Inf. 13	3		4			1					
	Inf. 14	10		2			2					
	Inf. 15	5		5			3				2	
	Inf. 16	4		1	2		1					
	Inf. 17	2		4	2	1	2					
	Inf. 18	5		4			2					

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
11	63,64	0,00	9,09	0,00	0,00	27,27	0,00	0,00	0,00
15	6,67	6,67	66,67	13,33	0,00	0,00	6,67	0,00	0,00
11	36,36	18,18	36,36	9,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
19	52,63	0,00	42,11	0,00	0,00	5,26	0,00	0,00	0,00
13	46,15	0,00	53,85	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15	53,33	6,67	20,00	0,00	6,67	13,33	0,00	0,00	0,00
17	17,65	0,00	64,71	0,00	0,00	17,65	0,00	0,00	0,00
20	50,00	0,00	30,00	0,00	0,00	15,00	0,00	5,00	0,00
11	27,27	0,00	45,45	9,09	0,00	18,18	0,00	0,00	0,00
5	60,00	0,00	40,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
12	33,33	0,00	33,33	8,33	16,67	0,00	0,00	8,33	0,00
13	38,46	0,00	53,85	7,69	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
8	37,50	0,00	50,00	0,00	0,00	12,50	0,00	0,00	0,00
14	71,43	0,00	14,29	0,00	0,00	14,29	0,00	0,00	0,00
13	38,46	0,00	38,46	0,00	0,00	23,08	0,00	0,00	0,00
8	50,00	0,00	12,50	25,00	0,00	12,50	0,00	0,00	0,00
11	18,18	0,00	36,36	18,18	9,09	18,18	0,00	0,00	0,00
11	45,45	0,00	36,36	0,00	0,00	18,18	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
72,73	0,00	27,27	0,00	27,27							Desviación típica
80,00	13,33	6,67	0,00	20,00		Media Aciertos EL	41,47				16,86
90,91	9,09	0,00	0,00	9,09		Media Aciertos UN	1,75	Media Aciertos	81,19		4,63
94,74	0,00	5,26	0,00	5,26		Media Aciertos Ø	37,97				16,67
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00		Media Errores Omisión EL	5,04	Media Errores Omisión	6,84		7,55
80,00	6,67	13,33	0,00	20,00		Media Errores Omisión UN	1,80				4,51
82,35	0,00	17,65	0,00	17,65		Media Errores Adición EL	10,86	Media Errores Adición	11,23		9,09
80,00	0,00	15,00	5,00	20,00		Media Errores Adición UN	0,37				1,57
72,73	9,09	18,18	0,00	27,27		Media Errores Elección EL	0,74	Media Errores Elección	0,74		2,23
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00		Media Errores Elección UN	0,00	Media Errores	18,81		0,00
66,67	25,00	0,00	8,33	33,33			100,00		100,00		
92,31	7,69	0,00	0,00	7,69							
87,50	0,00	12,50	0,00	12,50							
85,71	0,00	14,29	0,00	14,29							
76,92	0,00	23,08	0,00	23,08							
62,50	25,00	12,50	0,00	37,50							
54,55	27,27	18,18	0,00	45,45							
81,82	0,00	18,18	0,00	18,18							

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₃ XVIII O 2º curso ELE ampliado edad: 17 años ELE: 1,5 año 225h 7h/sem.	Inf. 1	3		4	3	3				1		
	Inf. 2	4		2	3		5					
	Inf. 3	2		2	4	2		1				
	Inf. 4	5		5	5	1	1					
	Inf. 5	5		1	2		1				1	
	Inf. 6	3		5			2					
	Inf. 7			7	1		1					
	Inf. 8	2		5	3							
	Inf. 9			8	3							
	Inf. 10	3		6	4		1		1		1	
	Inf. 11	2	1	10	6		1					
	Inf. 12	2		4	1	1			1			
	Inf. 13			5		1						

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
14	21,43	0,00	28,57	21,43	21,43	0,00	0,00	0,00	7,14
14	28,57	0,00	14,29	21,43	0,00	35,71	0,00	0,00	0,00
11	18,18	0,00	18,18	36,36	18,18	0,00	9,09	0,00	0,00
17	29,41	0,00	29,41	29,41	5,88	5,88	0,00	0,00	0,00
9	55,56	0,00	11,11	22,22	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
10	30,00	0,00	50,00	0,00	0,00	20,00	0,00	0,00	0,00
9	0,00	0,00	77,78	11,11	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
10	20,00	0,00	50,00	30,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
11	0,00	0,00	72,73	27,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15	20,00	0,00	40,00	26,67	0,00	6,67	0,00	6,67	0,00
20	10,00	5,00	50,00	30,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00
9	22,22	0,00	44,44	11,11	11,11	0,00	0,00	11,11	0,00
6	0,00	0,00	83,33	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales						Desviación típica
50,00	42,86	0,00	7,14	50,00	Media Aciertos EL	19,64				15,37
42,86	21,43	35,71	0,00	57,14	Media Aciertos UN	0,38	Media Aciertos	63,86		1,39
36,36	54,55	9,09	0,00	63,64	Media Aciertos Ø	43,83				23,66
58,82	35,29	5,88	0,00	41,18	Media Errores Omisión EL	20,54	Media Errores Omisión	26,18		11,61
66,67	22,22	11,11	0,00	33,33	Media Errores Omisión UN	5,64				8,23
80,00	0,00	20,00	0,00	20,00	Media Errores Adición EL	7,35	Media Errores Adición	8,04		10,51
77,78	11,11	11,11	0,00	22,22	Media Errores Adición UN	0,70				2,52
70,00	30,00	0,00	0,00	30,00	Media Errores Elección EL	1,37	Media Errores Elección	1,92		3,46
72,73	27,27	0,00	0,00	27,27	Media Errores Elección UN	0,55	Media Errores	36,14		1,98
60,00	26,67	6,67	6,67	40,00		100,00		100,00		
65,00	30,00	5,00	0,00	35,00						
66,67	22,22	0,00	11,11	33,33						
83,33	16,67	0,00	0,00	16,67						

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₄ XVIIIO 3ºcurso ELE ampliado edad: 18 años ELE: 2,5 año 420h 6h/sem.	Inf. 1	2		5	2							
	Inf. 2	5	1	12	4	2						
	Inf. 3	7		5	5						3	
	Inf. 4	2		5								
	Inf. 5	11	2	3	7							
	Inf. 6	14	2	21	8	2	3		1		3	
	Inf. 7	6		3	1		1					
	Inf. 8	7		5		1	1		1			
	Inf. 9	4		6	4		4					
	Inf. 10	5		10	2	1			2			
	Inf. 11	5		2			1					

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
9	22,22	0,00	55,56	22,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
24	20,83	4,17	50,00	16,67	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00
17	41,18	0,00	29,41	29,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
7	28,57	0,00	71,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
23	47,83	8,70	13,04	30,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
51	27,45	3,92	41,18	15,69	3,92	5,88	0,00	1,96	0,00
11	54,55	0,00	27,27	9,09	0,00	9,09	0,00	0,00	0,00
15	46,67	0,00	33,33	0,00	6,67	6,67	0,00	6,67	0,00
18	22,22	0,00	33,33	22,22	0,00	22,22	0,00	0,00	0,00
20	25,00	0,00	50,00	10,00	5,00	0,00	0,00	10,00	0,00
8	62,50	0,00	25,00	0,00	0,00	12,50	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
77,78	22,22	0,00	0,00	22,22							Desviación típica
75,00	25,00	0,00	0,00	25,00		Media Aciertos EL	36,27				14,78
70,59	29,41	0,00	0,00	29,41		Media Aciertos UN	1,53	Media Aciertos	76,85		2,88
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00		Media Aciertos Ø	39,05				16,54
69,57	30,43	0,00	0,00	30,43		Media Errores Omisión EL	14,16	Media Errores Omisión	16,33		11,32
72,55	19,61	5,88	1,96	27,45		Media Errores Omisión UN	2,17				3,20
81,82	9,09	9,09	0,00	18,18		Media Errores Adición EL	5,12	Media Errores Adición	5,12		7,23
80,00	6,67	6,67	6,67	20,00		Media Errores Adición UN	0,00				0,00
55,56	22,22	22,22	0,00	44,44		Media Errores Elección EL	1,69	Media Errores Elección	1,69		3,42
75,00	15,00	0,00	10,00	25,00		Media Errores Elección UN	0,00	Media Errores	23,15		0,00
87,50	0,00	12,50	0,00	12,50			100,00		100,00		

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₅ Gimnazju m 26 bilingüe 3º curso edad: 15 años ELE: 2,5 año 450h 6h+2h/se m.	Inf. 1	2		5	2	1						
	Inf. 2	1		6	1	1	4		1		1	
	Inf. 3	6	2	3	4		3					
	Inf. 4	6		7	1	1	1		1		1	
	Inf. 5	6	1	10	7	1	3		1			
	Inf. 6			7	4		2	2	1			
	Inf. 7	3		12	4	1	1					
	Inf. 8	8		11			1		1		2	
	Inf. 9	6	1	8	2		3	2	1			
	Inf. 10	4		14	1	2						
	Inf. 11	7	3	17	1		1		1			
	Inf. 12	3		3	7	1					1	
	Inf. 13	6		7	4		4					
	Inf. 14	16	1	8	6		1		1		1	
	Inf. 15	5		2	5		1				1	
	Inf. 16	7	2	14	3		2					
	Inf. 17	11		19	4		7		3			
	Inf. 18	3		19	5				1		1	

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
10	20,00	0,00	50,00	20,00	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14	7,14	0,00	42,86	7,14	7,14	28,57	0,00	7,14	0,00
18	33,33	11,11	16,67	22,22	0,00	16,67	0,00	0,00	0,00
17	35,29	0,00	41,18	5,88	5,88	5,88	0,00	5,88	0,00
29	20,69	3,45	34,48	24,14	3,45	10,34	0,00	3,45	0,00
16	0,00	0,00	43,75	25,00	0,00	12,50	12,50	6,25	0,00
21	14,29	0,00	57,14	19,05	4,76	4,76	0,00	0,00	0,00
21	38,10	0,00	52,38	0,00	0,00	4,76	0,00	4,76	0,00
23	26,09	4,35	34,78	8,70	0,00	13,04	8,70	4,35	0,00
21	19,05	0,00	66,67	4,76	9,52	0,00	0,00	0,00	0,00
30	23,33	10,00	56,67	3,33	0,00	3,33	0,00	3,33	0,00
14	21,43	0,00	21,43	50,00	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00
21	28,57	0,00	33,33	19,05	0,00	19,05	0,00	0,00	0,00
33	48,48	3,03	24,24	18,18	0,00	3,03	0,00	3,03	0,00
13	38,46	0,00	15,38	38,46	0,00	7,69	0,00	0,00	0,00
28	25,00	7,14	50,00	10,71	0,00	7,14	0,00	0,00	0,00
44	25,00	0,00	43,18	9,09	0,00	15,91	0,00	6,82	0,00
28	10,71	0,00	67,86	17,86	0,00	0,00	0,00	3,57	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales						
70,00	30,00	0,00	0,00	30,00						Desviación típica
50,00	14,29	28,57	7,14	50,00		Media Aciertos EL	24,16			11,98
61,11	22,22	16,67	0,00	38,89		Media Aciertos UN	2,17	Media Aciertos	68,11	3,68
76,47	11,76	5,88	5,88	23,53		Media Aciertos Ø	41,78			15,78
58,62	27,59	10,34	3,45	41,38		Media Errores Omisión EL	16,87	Media Errores Omisión	19,53	12,67
43,75	25,00	25,00	6,25	56,25		Media Errores Omisión UN	2,66			3,71
71,43	23,81	4,76	0,00	28,57		Media Errores Adición EL	8,48	Media Errores Adición	9,66	7,89
90,48	0,00	4,76	4,76	9,52		Media Errores Adición UN	1,18			3,49
65,22	8,70	21,74	4,35	34,78		Media Errores Elección EL	2,70	Media Errores Elección	2,70	2,73
85,71	14,29	0,00	0,00	14,29		Media Errores Elección UN	0,00	Media Errores	31,89	0,00
90,00	3,33	3,33	3,33	10,00			100,00		100,00	
42,86	57,14	0,00	0,00	57,14						
61,90	19,05	19,05	0,00	38,10						
75,76	18,18	3,03	3,03	24,24						
53,85	38,46	7,69	0,00	46,15						
82,14	10,71	7,14	0,00	17,86						
68,18	9,09	15,91	6,82	31,82						
78,57	17,86	0,00	3,57	21,43						

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₆ XVII LO bilingüe 1º curso edad: 16 años ELE: 3,5 año 585h 3h+1+1+ 2/sem.	Inf. 1	1		4	2		5		1			
	Inf. 2	7	1	10	5	1	1				1	
	Inf. 3	2		3	1				1			
	Inf. 4	5		5	1		1					
	Inf. 5	3	1	5	1		2		1			
	Inf. 6	2		5	1		1		1			
	Inf. 7	8		9	3							
	Inf. 8	5	1	4			1				1	
	Inf. 9	6	1	7	1		1				1	
	Inf. 10	8		3		1	1					
	Inf. 11	5	2	16	6		1		4	2	1	
	Inf. 12	5	2	13	4	1	1					
	Inf. 13	17	2	4			2		1		2	
	Inf. 14	2		2	2							
	Inf. 15	13		15	2		1					
	Inf. 16	3	1	3	2							
	Inf. 17	4	1	7	2				1			
	Inf. 18	3		5			1					
	Inf. 19	1	2	8	1							
	Inf. 20	8	1	15	6				1			
	Inf. 21	6		3								
	Inf. 22	1		7			1					
	Inf. 23	6		9	2							
	Inf. 24	11		7	1							
	Inf. 25	14	2	9	4							
	Inf. 26	9	3	16	2		2				2	
	Inf. 27	7	1	14	4	1	6				2	
	Inf. 28	3	3	11	1		1					

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
13	7,69	0,00	30,77	15,38	0,00	38,46	0,00	7,69	0,00
25	28,00	4,00	40,00	20,00	4,00	4,00	0,00	0,00	0,00
7	28,57	0,00	42,86	14,29	0,00	0,00	0,00	14,29	0,00
12	41,67	0,00	41,67	8,33	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00
13	23,08	7,69	38,46	7,69	0,00	15,38	0,00	7,69	0,00
10	20,00	0,00	50,00	10,00	0,00	10,00	0,00	10,00	0,00
20	40,00	0,00	45,00	15,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
11	45,45	9,09	36,36	0,00	0,00	9,09	0,00	0,00	0,00
16	37,50	6,25	43,75	6,25	0,00	6,25	0,00	0,00	0,00
13	61,54	0,00	23,08	0,00	7,69	7,69	0,00	0,00	0,00
36	13,89	5,56	44,44	16,67	0,00	2,78	0,00	11,11	5,56
26	19,23	7,69	50,00	15,38	3,85	3,85	0,00	0,00	0,00
26	65,38	7,69	15,38	0,00	0,00	7,69	0,00	3,85	0,00
6	33,33	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31	41,94	0,00	48,39	6,45	0,00	3,23	0,00	0,00	0,00
9	33,33	11,11	33,33	22,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
15	26,67	6,67	46,67	13,33	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00
9	33,33	0,00	55,56	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
12	8,33	16,67	66,67	8,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
31	25,81	3,23	48,39	19,35	0,00	0,00	0,00	3,23	0,00
9	66,67	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
9	11,11	0,00	77,78	0,00	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
17	35,29	0,00	52,94	11,76	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
19	57,89	0,00	36,84	5,26	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29	48,28	6,90	31,03	13,79	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
32	28,13	9,38	50,00	6,25	0,00	6,25	0,00	0,00	0,00
33	21,21	3,03	42,42	12,12	3,03	18,18	0,00	0,00	0,00
19	15,79	15,79	57,89	5,26	0,00	5,26	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
38,46	15,38	38,46	7,69	61,54							Desviación típica
72,00	24,00	4,00	0,00	28,00		Media Aciertos EL	32,83				16,53
71,43	14,29	0,00	14,29	28,57		Media Aciertos UN	4,31	Media Aciertos	80,58		5,00
83,33	8,33	8,33	0,00	16,67		Media Aciertos Ø	43,44				12,64
69,23	7,69	15,38	7,69	30,77		Media Errores Omisión EL	10,23	Media Errores Omisión	10,89		8,06
70,00	10,00	10,00	10,00	30,00		Media Errores Omisión UN	0,66				1,79
85,00	15,00	0,00	0,00	15,00		Media Errores Adición EL	6,02	Media Errores Adición	6,02		8,17
90,91	0,00	9,09	0,00	9,09		Media Errores Adición UN	0,00				0,00
87,50	6,25	6,25	0,00	12,50		Media Errores Elección EL	2,30	Media Errores Elección	2,50		4,16
84,62	7,69	7,69	0,00	15,38		Media Errores Elección UN	0,20	Media Errores	19,42		1,05
63,89	16,67	2,78	16,67	36,11			100,00		100,00		
76,92	19,23	3,85	0,00	23,08							
88,46	0,00	7,69	3,85	11,54							
66,67	33,33	0,00	0,00	33,33							
90,32	6,45	3,23	0,00	9,68							
77,78	22,22	0,00	0,00	22,22							
80,00	13,33	0,00	6,67	20,00							
88,89	0,00	11,11	0,00	11,11							
91,67	8,33	0,00	0,00	8,33							
77,42	19,35	0,00	3,23	22,58							
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00							
88,89	0,00	11,11	0,00	11,11							
88,24	11,76	0,00	0,00	11,76							
94,74	5,26	0,00	0,00	5,26							
86,21	13,79	0,00	0,00	13,79							
87,50	6,25	6,25	0,00	12,50							
66,67	15,15	18,18	0,00	33,33							
89,47	5,26	5,26	0,00	10,53							

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₇ XVII LO bilingüe 2º curso edad: 17 años ELE: 4,5 año 690h 4h+2+3+ 4/sem.	Inf. 1	9	4	13	1		2		1		1	
	Inf. 2	21	1	11	1						1	
	Inf. 3	11		4	1	1	1					
	Inf. 4	22	2	3	2		4				3	
	Inf. 5	6		11	7	2	2				1	
	Inf. 6	12		5	7		1					1
	Inf. 7	9		1			1				2	
	Inf. 8	9	1	6	2	1	1				1	
	Inf. 9	6	3	5	1						1	
	Inf. 10	9	3	5	3							
	Inf. 11	17		12								
	Inf. 12	14		4	2		2		1	1	1	
	Inf. 13	12	8	9			1				1	
	Inf. 14	4		8	4		2				1	
	Inf. 15	6	2	13		1						
	Inf. 16	11		8	4						2	
	Inf. 17	2	5	9	4	1	1				2	
	Inf. 18	3		9	2							

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
30	30,00	13,33	43,33	3,33	0,00	6,67	0,00	3,33	0,00
34	61,76	2,94	32,35	2,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
18	61,11	0,00	22,22	5,56	5,56	5,56	0,00	0,00	0,00
33	66,67	6,06	9,09	6,06	0,00	12,12	0,00	0,00	0,00
28	21,43	0,00	39,29	25,00	7,14	7,14	0,00	0,00	0,00
25	48,00	0,00	20,00	28,00	0,00	4,00	0,00	0,00	0,00
11	81,82	0,00	9,09	0,00	0,00	9,09	0,00	0,00	0,00
20	45,00	5,00	30,00	10,00	5,00	5,00	0,00	0,00	0,00
15	40,00	20,00	33,33	6,67	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
20	45,00	15,00	25,00	15,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
29	58,62	0,00	41,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
24	58,33	0,00	16,67	8,33	0,00	8,33	0,00	4,17	4,17
30	40,00	26,67	30,00	0,00	0,00	3,33	0,00	0,00	0,00
18	22,22	0,00	44,44	22,22	0,00	11,11	0,00	0,00	0,00
22	27,27	9,09	59,09	0,00	4,55	0,00	0,00	0,00	0,00
23	47,83	0,00	34,78	17,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
22	9,09	22,73	40,91	18,18	4,55	4,55	0,00	0,00	0,00
14	21,43	0,00	64,29	14,29	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
86,67	3,33	6,67	3,33	13,33							Desviación típica
97,06	2,94	0,00	0,00	2,94		Media Aciertos EL	43,64				19,13
83,33	11,11	5,56	0,00	16,67		Media Aciertos UN	6,71	Media Aciertos	83,43		8,99
81,82	6,06	12,12	0,00	18,18		Media Aciertos Ø	33,07				15,05
60,71	32,14	7,14	0,00	39,29		Media Errores Omisión EL	10,17	Media Errores Omisión	11,65		9,10
68,00	28,00	4,00	0,00	32,00		Media Errores Omisión UN	1,49				2,52
90,91	0,00	9,09	0,00	9,09		Media Errores Adición EL	4,27	Media Errores Adición	4,27		4,15
80,00	15,00	5,00	0,00	20,00		Media Errores Adición UN	0,00				0,00
93,33	6,67	0,00	0,00	6,67		Media Errores Elección EL	0,42	Media Errores Elección	0,65		1,22
85,00	15,00	0,00	0,00	15,00		Media Errores Elección UN	0,23	Media Errores	16,57		0,98
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00			100,00		100,00		
75,00	8,33	8,33	8,33	25,00							
96,67	0,00	3,33	0,00	3,33							
66,67	22,22	11,11	0,00	33,33							
95,45	4,55	0,00	0,00	4,55							
82,61	17,39	0,00	0,00	17,39							
72,73	22,73	4,55	0,00	27,27							
85,71	14,29	0,00	0,00	14,29							

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₈ XVIIILO 3ºcurso bilingüe edad: 18 años ELE: 5,5 año 795h	Inf. 1	16	5	8	5		3	2	1	2		
	Inf. 2	6	3	6								
	Inf. 3	18	1	11	3	1	4				3	
	Inf. 4	23	4	16	2	1	2			1		
	Inf. 5	22	3	21	3		2					
	Inf. 6	20	6	20	10		1	1	2	1	3	
	Inf. 7	36	5	31	4		1		1			
	Inf. 8	23	4	11	1		5				1	
	Inf. 9	21	6	16	6	3	8		1		4	
	Inf. 10	12	2	9	4		2		2	1	3	
	Inf. 11	7	4	10	11	2	1					

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
42	38,10	11,90	19,05	11,90	0,00	7,14	4,76	2,38	4,76
15	40,00	20,00	40,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
38	47,37	2,63	28,95	7,89	2,63	10,53	0,00	0,00	0,00
49	46,94	8,16	32,65	4,08	2,04	4,08	0,00	0,00	2,04
51	43,14	5,88	41,18	5,88	0,00	3,92	0,00	0,00	0,00
61	32,79	9,84	32,79	16,39	0,00	1,64	1,64	3,28	1,64
78	46,15	6,41	39,74	5,13	0,00	1,28	0,00	1,28	0,00
44	52,27	9,09	25,00	2,27	0,00	11,36	0,00	0,00	0,00
61	34,43	9,84	26,23	9,84	4,92	13,11	0,00	1,64	0,00
32	37,50	6,25	28,13	12,50	0,00	6,25	0,00	6,25	3,13
35	20,00	11,43	28,57	31,43	5,71	2,86	0,00	0,00	0,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
69,05	11,90	11,90	7,14	30,95							Desviación típica
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00		Media Aciertos EL	39,88				8,91
78,95	10,53	10,53	0,00	21,05		Media Aciertos UN	9,22	Media Aciertos	80,22		4,49
87,76	6,12	4,08	2,04	12,24		Media Aciertos Ø	31,12				6,98
90,20	5,88	3,92	0,00	9,80		Media Errores Omisión EL	9,76	Media Errores Omisión	11,15		8,66
75,41	16,39	3,28	4,92	24,59		Media Errores Omisión UN	1,39				2,16
92,31	5,13	1,28	1,28	7,69		Media Errores Adición EL	5,65	Media Errores Adición	6,23		4,42
86,36	2,27	11,36	0,00	13,64		Media Errores Adición UN	0,58				1,47
70,49	14,75	13,11	1,64	29,51		Media Errores Elección EL	1,35	Media Errores Elección	2,40		2,00
71,88	12,50	6,25	9,38	28,13		Media Errores Elección UN	1,05	Media Errores	19,78		1,65
60,00	37,14	2,86	0,00	40,00			100,00		100,00		

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₉ UAM 1° curso edad: 19-22 años ELE: 0,5año 180h 6h/sem.	Inf. 1	4	1	5	1							
	Inf. 2	9		4	1						1	
	Inf. 3	8	1	5	1				1			
	Inf. 4	3		3		1			1			
	Inf. 5	2		5	1	1						
	Inf. 6	1		8	2						1	
	Inf. 7	7	1	2	1		1					
	Inf. 8	1		12	2	1						
	Inf. 9	6		8	3		1		1		1	
	Inf. 10	1	1	6	1		1					
	Inf. 11	8		4	1	1	2		1		1	
	Inf. 12	6	1	9						1	1	
	Inf. 13	5	2	12	1		1		2		1	
	Inf. 14	3	1	14					1			
	Inf. 15	7		8			1		3		1	
	Inf. 16	9		6	1				2		1	
	Inf. 17	8	1	10					2		1	

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Aciertos totales
11	36,36	9,09	45,45	9,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	90,91
14	64,29	0,00	28,57	7,14	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	92,86
16	50,00	6,25	31,25	6,25	0,00	0,00	0,00	6,25	0,00	87,50
8	37,50	0,00	37,50	0,00	12,50	0,00	0,00	12,50	0,00	75,00
9	22,22	0,00	55,56	11,11	11,11	0,00	0,00	0,00	0,00	77,78
11	9,09	0,00	72,73	18,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	81,82
12	58,33	8,33	16,67	8,33	0,00	8,33	0,00	0,00	0,00	83,33
16	6,25	0,00	75,00	12,50	6,25	0,00	0,00	0,00	0,00	81,25
19	31,58	0,00	42,11	15,79	0,00	5,26	0,00	5,26	0,00	73,68
10	10,00	10,00	60,00	10,00	0,00	10,00	0,00	0,00	0,00	80,00
17	47,06	0,00	23,53	5,88	5,88	11,76	0,00	5,88	0,00	70,59
17	35,29	5,88	52,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	5,88	94,12
23	21,74	8,70	52,17	4,35	0,00	4,35	0,00	8,70	0,00	82,61
19	15,79	5,26	73,68	0,00	0,00	0,00	0,00	5,26	0,00	94,74
19	36,84	0,00	42,11	0,00	0,00	5,26	0,00	15,79	0,00	78,95
18	50,00	0,00	33,33	5,56	0,00	0,00	0,00	11,11	0,00	83,33
21	38,10	4,76	47,62	0,00	0,00	0,00	0,00	9,52	0,00	90,48

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
90,91	9,09	0,00	0,00	9,09							Desviación típica
92,86	7,14	0,00	0,00	7,14		Media Aciertos EL	33,56				17,37
87,50	6,25	0,00	6,25	12,50		Media Aciertos UN	3,43	Media Aciertos	83,47		3,97
75,00	12,50	0,00	12,50	25,00		Media Aciertos Ø	46,48				17,40
77,78	22,22	0,00	0,00	22,22		Media Errores Omisión EL	6,72	Media Errores Omisión	8,82		5,70
81,82	18,18	0,00	0,00	18,18		Media Errores Omisión UN	2,10				4,17
83,33	8,33	8,33	0,00	16,67		Media Errores Adición EL	2,65	Media Errores Adición	2,65		4,06
81,25	18,75	0,00	0,00	18,75		Media Errores Adición UN	0,00				0,00
73,68	15,79	5,26	5,26	26,32		Media Errores Elección EL	4,72	Media Errores Elección	5,07		5,28
80,00	10,00	10,00	0,00	20,00		Media Errores Elección UN	0,35	Media Errores	16,53		1,43
70,59	11,76	11,76	5,88	29,41			100,00		100,00		
94,12	0,00	0,00	5,88	5,88							
82,61	4,35	4,35	8,70	17,39							
94,74	0,00	0,00	5,26	5,26							
78,95	0,00	5,26	15,79	21,05							
83,33	5,56	0,00	11,11	16,67							
90,48	0,00	0,00	9,52	9,52							

		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₁₀ UAM 2° curso edad: 20-22 años ELE: 1,5-5año 510h 6h/sem.	Inf. 1	10		17				2			1	
	Inf. 2	5	1	11			2		1			
	Inf. 3	14	2	15			3	1	1		2	
	Inf. 4	7	2	7					1			
	Inf. 5	10	1	10	3			1	1			
	Inf. 6	22	5	6			1					
	Inf. 7	8	3	8	1							
	Inf. 8	10	4	9			1		1			
	Inf. 9	12	1	6			1					
	Inf. 10	9	5	19	2	1	1				1	
	Inf. 11	13	1	9			3					
	Inf. 12	4	6	6							1	
	Inf. 13	4		6	2	1	1					
	Inf. 14	14	3	14	2	1	3		1	1		
	Inf. 15	15	1	9			2					
	Inf. 16	5	3	12	3		1			1		
	Inf. 17	12	2	9	2		4					
	Inf. 18	21	2	7			3					
	Inf. 19	12		12	1		2		2			
	Inf. 20	7	7	9	1					1		

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
29	34,48	0,00	58,62	0,00	0,00	0,00	6,90	0,00	0,00
20	25,00	5,00	55,00	0,00	0,00	10,00	0,00	5,00	0,00
36	38,89	5,56	41,67	0,00	0,00	8,33	2,78	2,78	0,00
17	41,18	11,76	41,18	0,00	0,00	0,00	0,00	5,88	0,00
26	38,46	3,85	38,46	11,54	0,00	0,00	3,85	3,85	0,00
34	64,71	14,71	17,65	0,00	0,00	2,94	0,00	0,00	0,00
20	40,00	15,00	40,00	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
25	40,00	16,00	36,00	0,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00
20	60,00	5,00	30,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	0,00
37	24,32	13,51	51,35	5,41	2,70	2,70	0,00	0,00	0,00
26	50,00	3,85	34,62	0,00	0,00	11,54	0,00	0,00	0,00
16	25,00	37,50	37,50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
14	28,57	0,00	42,86	14,29	7,14	7,14	0,00	0,00	0,00
39	35,90	7,69	35,90	5,13	2,56	7,69	0,00	2,56	2,56
27	55,56	3,70	33,33	0,00	0,00	7,41	0,00	0,00	0,00
25	20,00	12,00	48,00	12,00	0,00	4,00	0,00	0,00	4,00
29	41,38	6,90	31,03	6,90	0,00	13,79	0,00	0,00	0,00
33	63,64	6,06	21,21	0,00	0,00	9,09	0,00	0,00	0,00
29	41,38	0,00	41,38	3,45	0,00	6,90	0,00	6,90	0,00
25	28,00	28,00	36,00	4,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,00

Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
93,10	0,00	6,90	0,00	6,90							Desviación típica
85,00	0,00	10,00	5,00	15,00		Media Aciertos EL	39,82				13,25
86,11	0,00	11,11	2,78	13,89		Media Aciertos UN	9,80	Media Aciertos	88,21		9,45
94,12	0,00	0,00	5,88	5,88		Media Aciertos Ø	38,59				10,01
80,77	11,54	3,85	3,85	19,23		Media Errores Omisión EL	3,39	Media Errores Omisión	4,01		4,63
97,06	0,00	2,94	0,00	2,94		Media Errores Omisión UN	0,62				1,74
95,00	5,00	0,00	0,00	5,00		Media Errores Adición EL	5,03	Media Errores Adición	5,70		4,33
92,00	0,00	4,00	4,00	8,00		Media Errores Adición UN	0,68				1,79
95,00	0,00	5,00	0,00	5,00		Media Errores Elección EL	1,55	Media Errores Elección	2,08		2,34
89,19	8,11	2,70	0,00	10,81		Media Errores Elección UN	0,53	Media Errores	11,79		1,32
88,46	0,00	11,54	0,00	11,54			100,00		100,00		
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00							
71,43	21,43	7,14	0,00	28,57							
79,49	7,69	7,69	5,13	20,51							
92,59	0,00	7,41	0,00	7,41							
80,00	12,00	4,00	4,00	20,00							
79,31	6,90	13,79	0,00	20,69							
90,91	0,00	9,09	0,00	9,09							
82,76	3,45	6,90	6,90	17,24							
92,00	4,00	0,00	4,00	8,00							

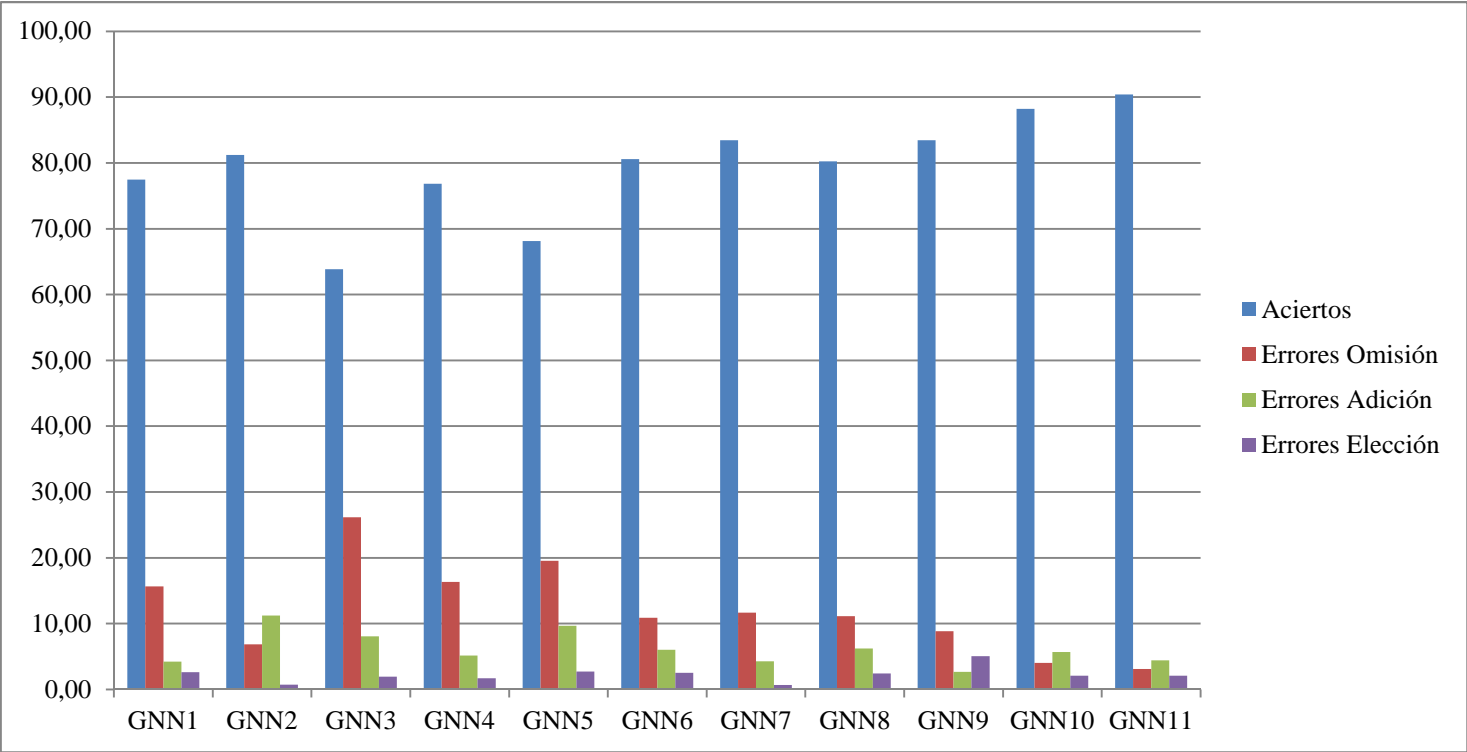
		Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN	Error gén. y núm.	Error contracción
GNN₁₁ UAM 3° curso edad: 21-25 años ELE: 2,5- 8,5año 750h 6h/sem.	Inf. 1	12	6	15	1							
	Inf. 2	17	4	11	2		3	2				
	Inf. 3	9	2	7			1			1		
	Inf. 4	23	5	18			2		1	1	1	
	Inf. 5	21	4	6								
	Inf. 6	22	8	11			2		2			
	Inf. 7	12	3	9	1		2					
	Inf. 8	36	13	17	2		8			2		
	Inf. 9	10	4	18		1	1		1		1	
	Inf. 10	15	5	13	1		2	1			1	
	Inf. 11	23	6	19			1				1	
	Inf. 12	20	5	9	2		1			1		
	Inf. 13	21	1	6					2		1	
	Inf. 14	13	3	12	1		1					
	Inf. 15	32	1	13	4		1	1	2			
	Inf. 16	14	2	7	1		1			1		
	Inf. 17	10	2	7	2	1	1				1	

Usos Totales	Acierto EL	Acierto UN	Acierto Ø	Error omisión EL	Error omisión UN	Error adición EL	Error adición UN	Error elección EL	Error elección UN
34	35,29	17,65	44,12	2,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
39	43,59	10,26	28,21	5,13	0,00	7,69	5,13	0,00	0,00
20	45,00	10,00	35,00	0,00	0,00	5,00	0,00	0,00	5,00
50	46,00	10,00	36,00	0,00	0,00	4,00	0,00	2,00	2,00
31	67,74	12,90	19,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
45	48,89	17,78	24,44	0,00	0,00	4,44	0,00	4,44	0,00
27	44,44	11,11	33,33	3,70	0,00	7,41	0,00	0,00	0,00
78	46,15	16,67	21,79	2,56	0,00	10,26	0,00	0,00	2,56
35	28,57	11,43	51,43	0,00	2,86	2,86	0,00	2,86	0,00
37	40,54	13,51	35,14	2,70	0,00	5,41	2,70	0,00	0,00
49	46,94	12,24	38,78	0,00	0,00	2,04	0,00	0,00	0,00
38	52,63	13,16	23,68	5,26	0,00	2,63	0,00	0,00	2,63
30	70,00	3,33	20,00	0,00	0,00	0,00	0,00	6,67	0,00
30	43,33	10,00	40,00	3,33	0,00	3,33	0,00	0,00	0,00
54	59,26	1,85	24,07	7,41	0,00	1,85	1,85	3,70	0,00
26	53,85	7,69	26,92	3,85	0,00	3,85	0,00	0,00	3,85
23	43,48	8,70	30,43	8,70	4,35	4,35	0,00	0,00	0,00

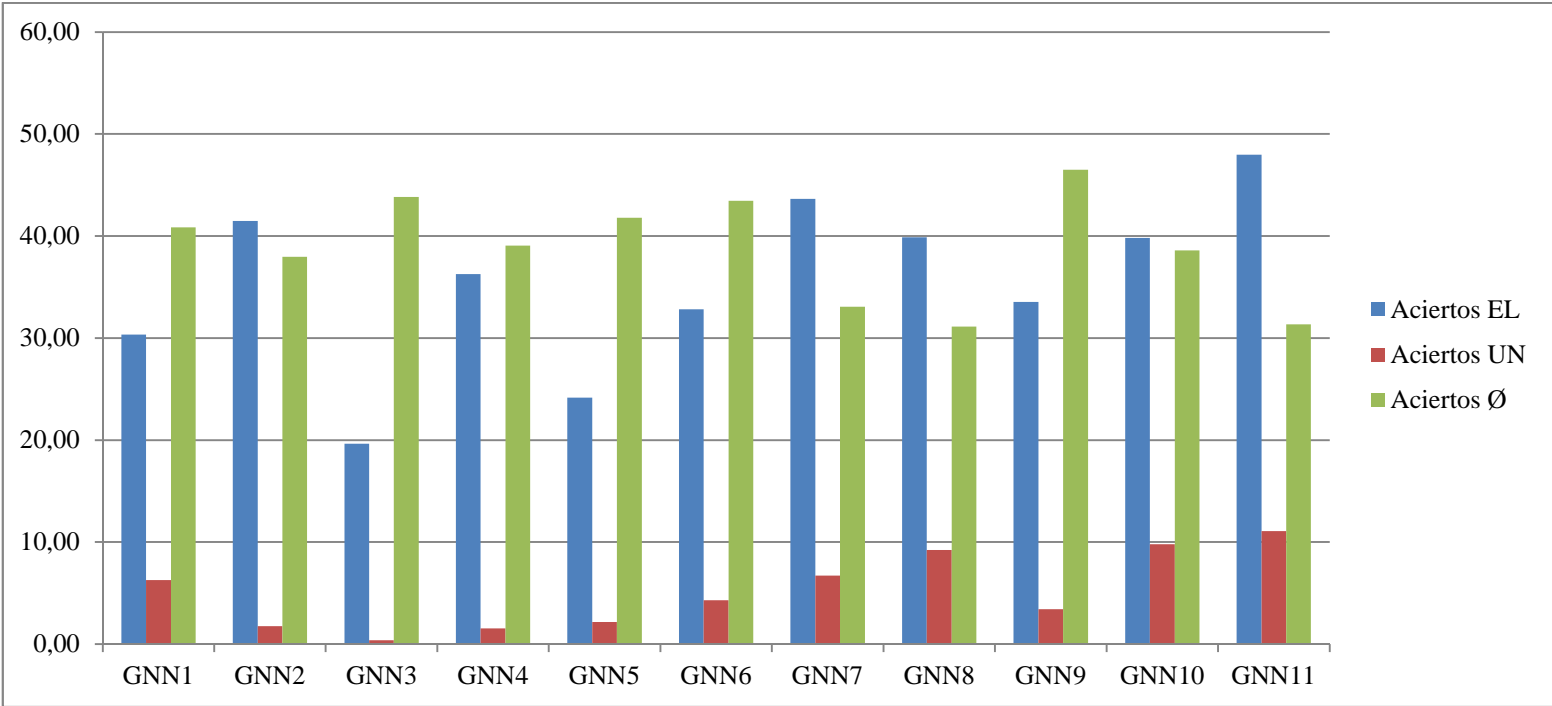
Aciertos totales	Errores omisión totales	Errores adición totales	Errores elección totales	Errores totales							
97,06	2,94	0,00	0,00	2,94							Desviación típica
82,05	5,13	12,82	0,00	17,95		Media Aciertos EL	47,98				10,44
90,00	0,00	5,00	5,00	10,00		Media Aciertos UN	11,08	Media Aciertos	90,39		4,34
92,00	0,00	4,00	4,00	8,00		Media Aciertos Ø	31,34				9,02
100,00	0,00	0,00	0,00	0,00		Media Errores Omisión EL	2,68	Media Errores Omisión	3,11		2,79
91,11	0,00	4,44	4,44	8,89		Media Errores Omisión UN	0,42				1,23
88,89	3,70	7,41	0,00	11,11		Media Errores Adición EL	3,83	Media Errores Adición	4,40		2,82
84,62	2,56	10,26	2,56	15,38		Media Errores Adición UN	0,57				1,40
91,43	2,86	2,86	2,86	8,57		Media Errores Elección EL	1,16	Media Errores Elección	2,10		2,05
89,19	2,70	8,11	0,00	10,81		Media Errores Elección UN	0,94	Media Errores	9,61		1,62
97,96	0,00	2,04	0,00	2,04			100,00		100,00		
89,47	5,26	2,63	2,63	10,53							
93,33	0,00	0,00	6,67	6,67							
93,33	3,33	3,33	0,00	6,67							
85,19	7,41	3,70	3,70	14,81							
88,46	3,85	3,85	3,85	11,54							
82,61	13,04	4,35	0,00	17,39							

Medias de aciertos y errores por grupos

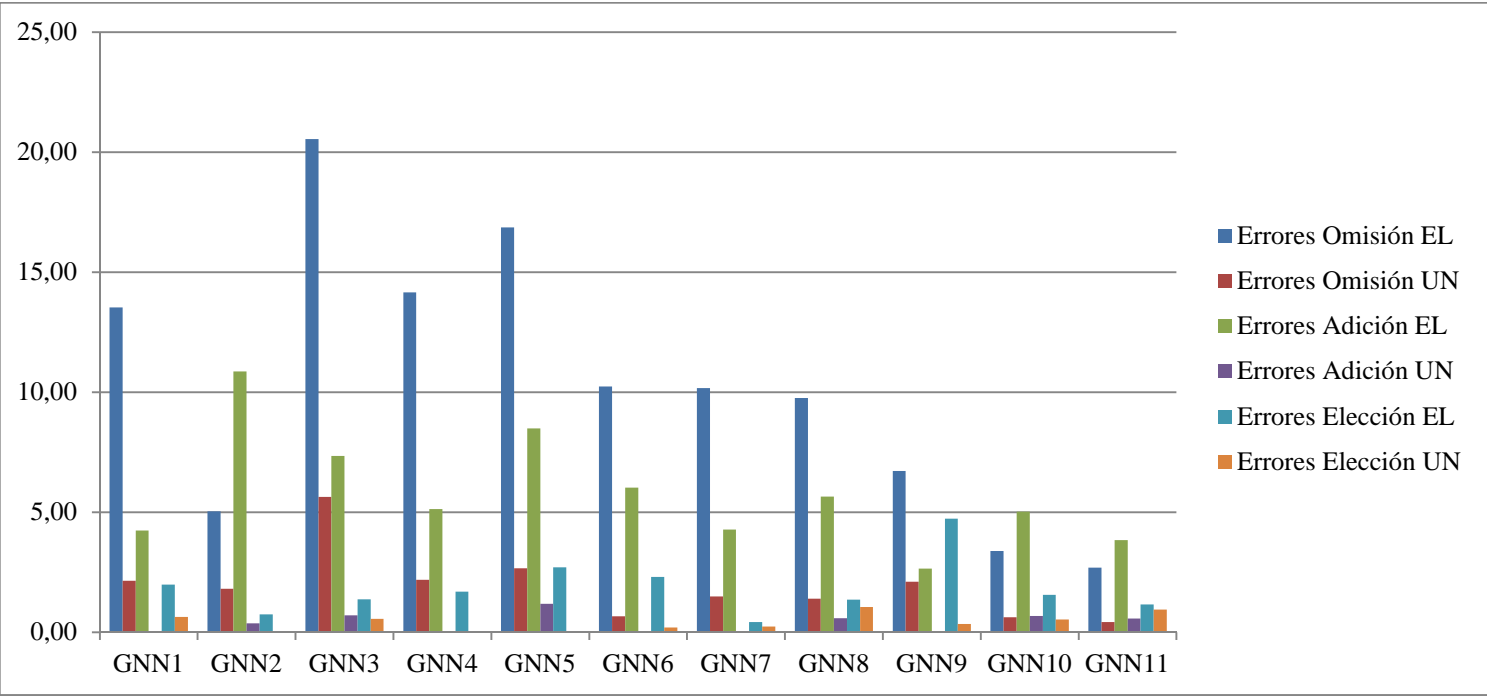
	GNN1	GNN2	GNN3	GNN4	GNN5	GNN6	GNN7	GNN8	GNN9	GNN10	GNN11
Aciertos	77,48	81,19	63,86	76,85	68,11	80,58	83,43	80,22	83,47	88,21	90,39
Errores Omisión	15,66	6,84	26,18	16,33	19,53	10,89	11,65	11,15	8,82	4,01	3,11
Errores Adición	4,24	11,23	8,04	5,12	9,66	6,02	4,27	6,23	2,65	5,70	4,40
Errores Elección	2,62	0,74	1,92	1,69	2,70	2,50	0,65	2,40	5,07	2,08	2,10



	GNN1	GNN2	GNN3	GNN4	GNN5	GNN6	GNN7	GNN8	GNN9	GNN10	GNN11
Aciertos EL	30,34	41,47	19,64	36,27	24,16	32,83	43,64	39,88	33,56	39,82	47,98
Aciertos UN	6,29	1,75	0,38	1,53	2,17	4,31	6,71	9,22	3,43	9,80	11,08
Aciertos Ø	40,86	37,97	43,83	39,05	41,78	43,44	33,07	31,12	46,48	38,59	31,34

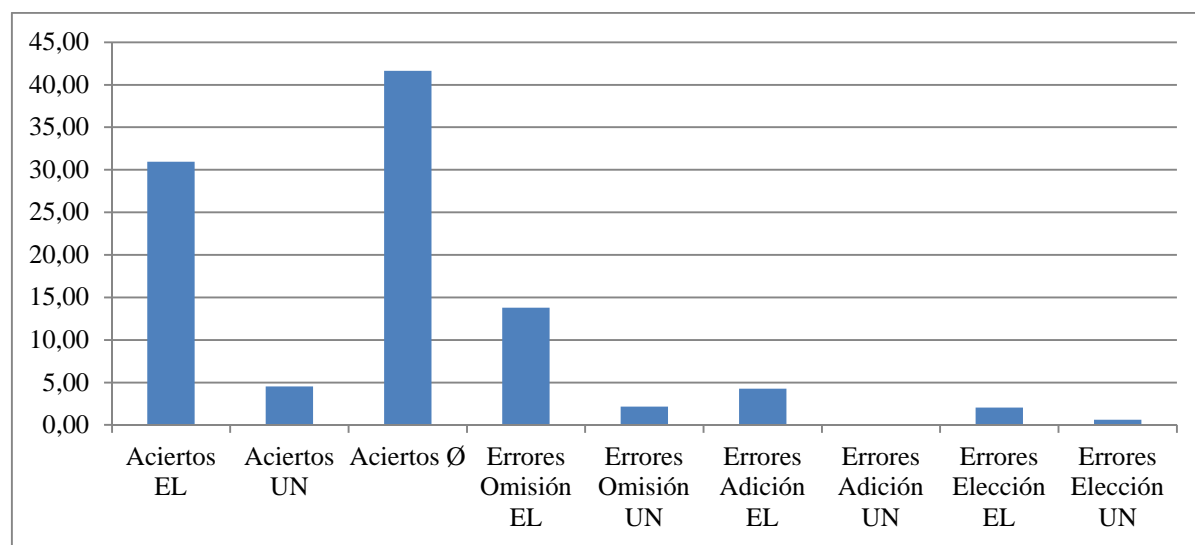


	GNN1	GNN2	GNN3	GNN4	GNN5	GNN6	GNN7	GNN8	GNN9	GNN10	GNN11
Errores Omisión EL	13,53	5,04	20,54	14,16	16,87	10,23	10,17	9,76	6,72	3,39	2,68
Errores Omisión UN	2,13	1,80	5,64	2,17	2,66	0,66	1,49	1,39	2,10	0,62	0,42
Errores Adición EL	4,24	10,86	7,35	5,12	8,48	6,02	4,27	5,65	2,65	5,03	3,83
Errores Adición UN	0,00	0,37	0,70	0,00	1,18	0,00	0,00	0,58	0,00	0,68	0,57
Errores Elección EL	1,98	0,74	1,37	1,69	2,70	2,30	0,42	1,35	4,72	1,55	1,16
Errores Elección UN	0,63	0,00	0,55	0,00	0,00	0,20	0,23	1,05	0,35	0,53	0,94

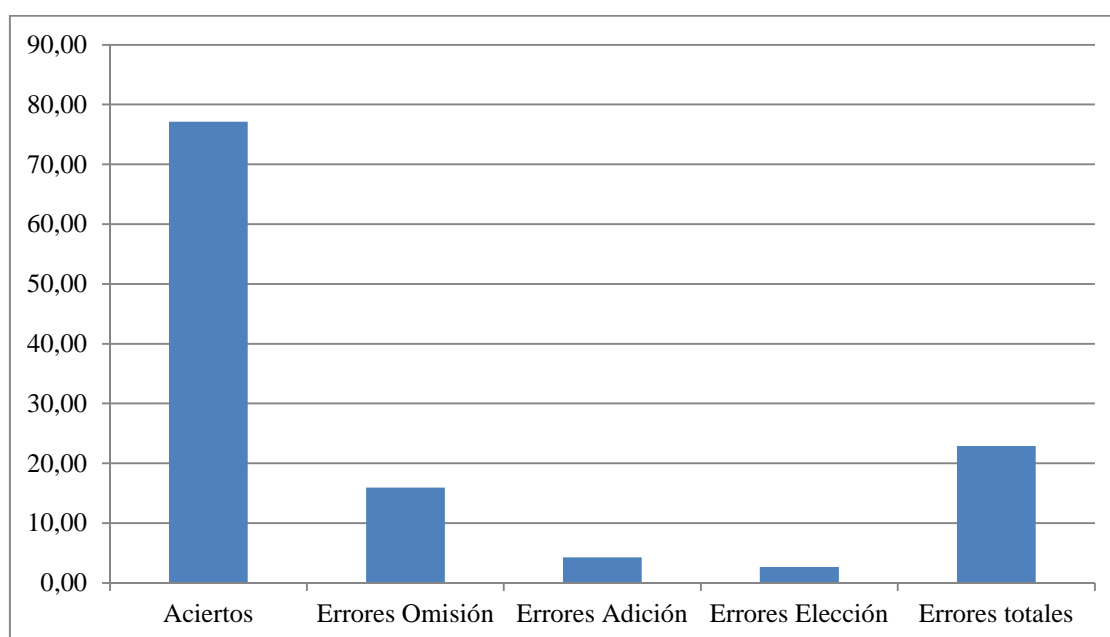


GNN ₁ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	30,94	4,52	41,65	13,77	2,15

GNN ₁ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	4,28	0,00	2,06	0,63

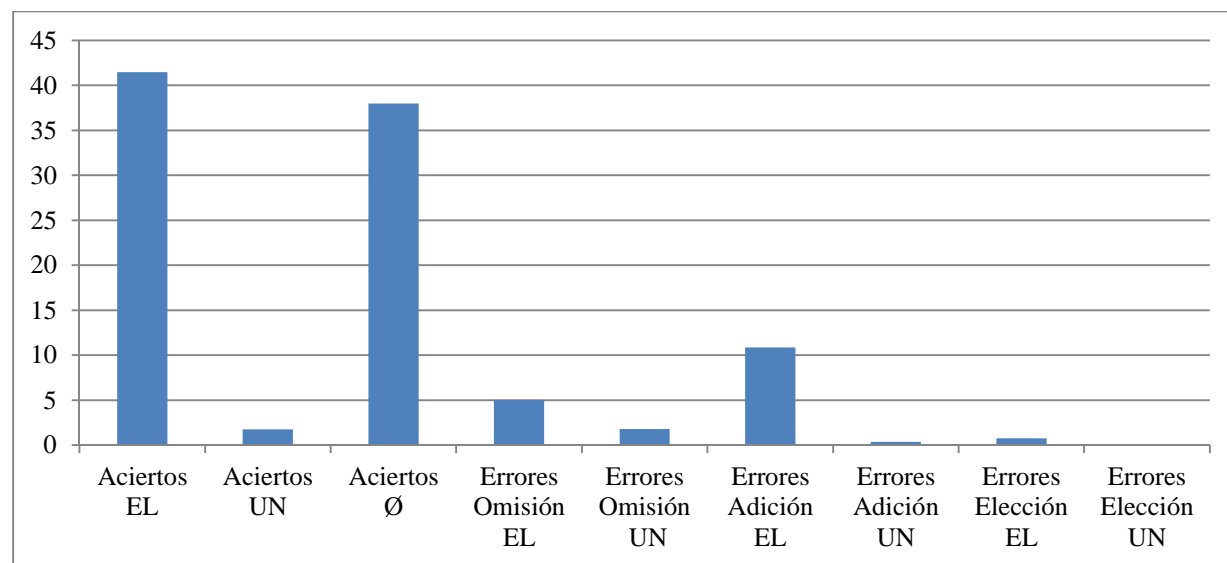


GNN ₁ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	77,11	15,93	4,28	2,69	22,89

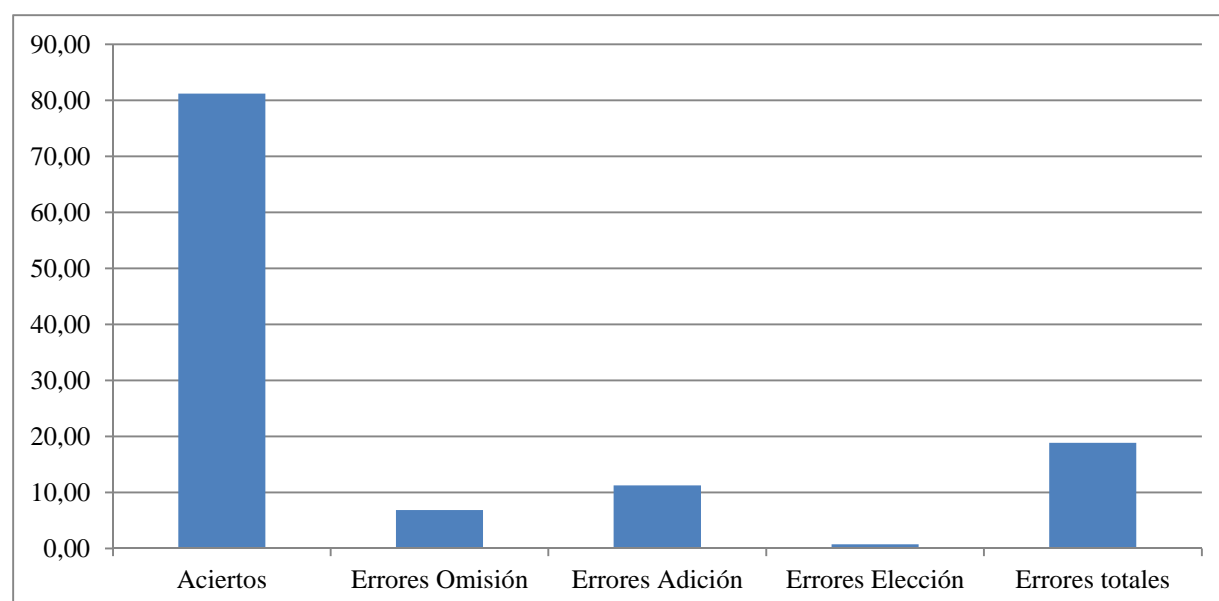


GNN ₂ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	41,47	1,75	37,97	5,04	1,80

GNN ₂ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	10,86	0,37	0,74	0,00

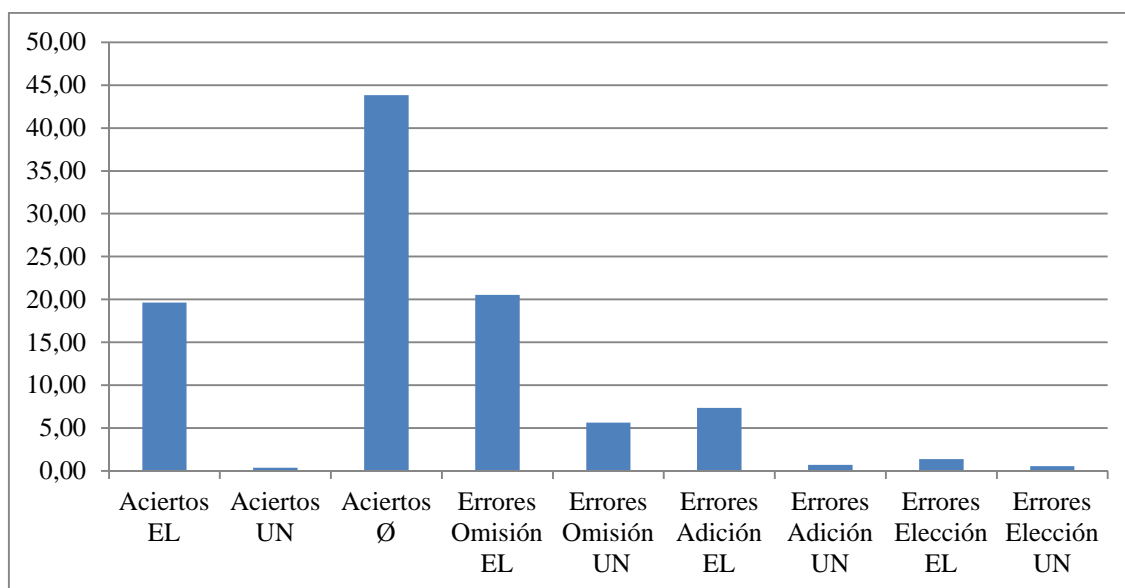


GNN ₂ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	81,19	6,84	11,23	0,74	18,81

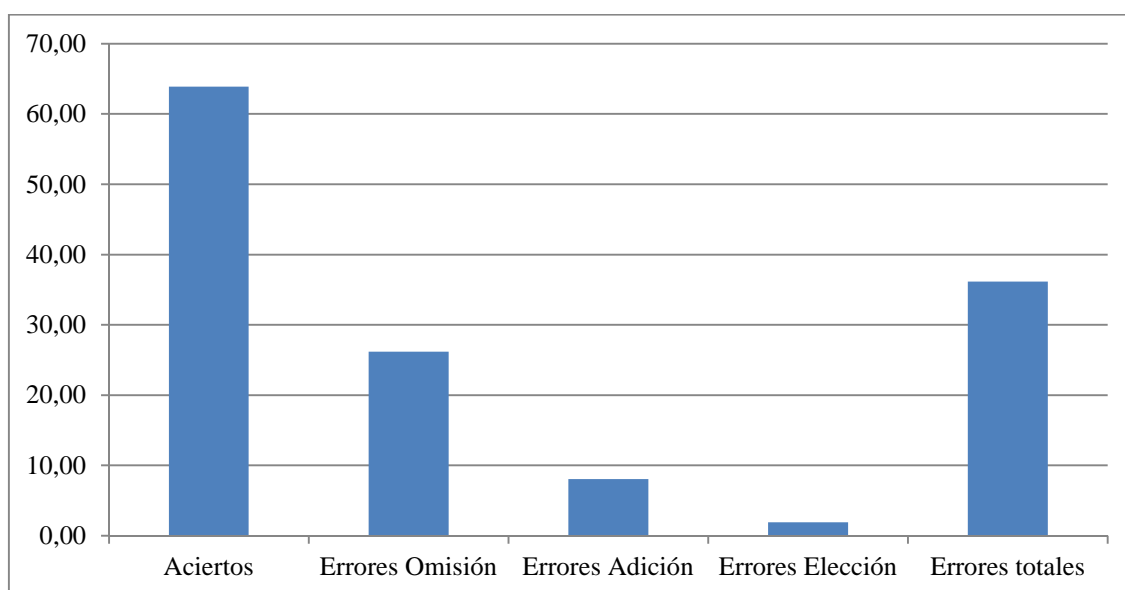


GNN ₃ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	19,64	0,38	43,83	20,54	5,64

GNN ₃ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	7,35	0,70	1,37	0,55

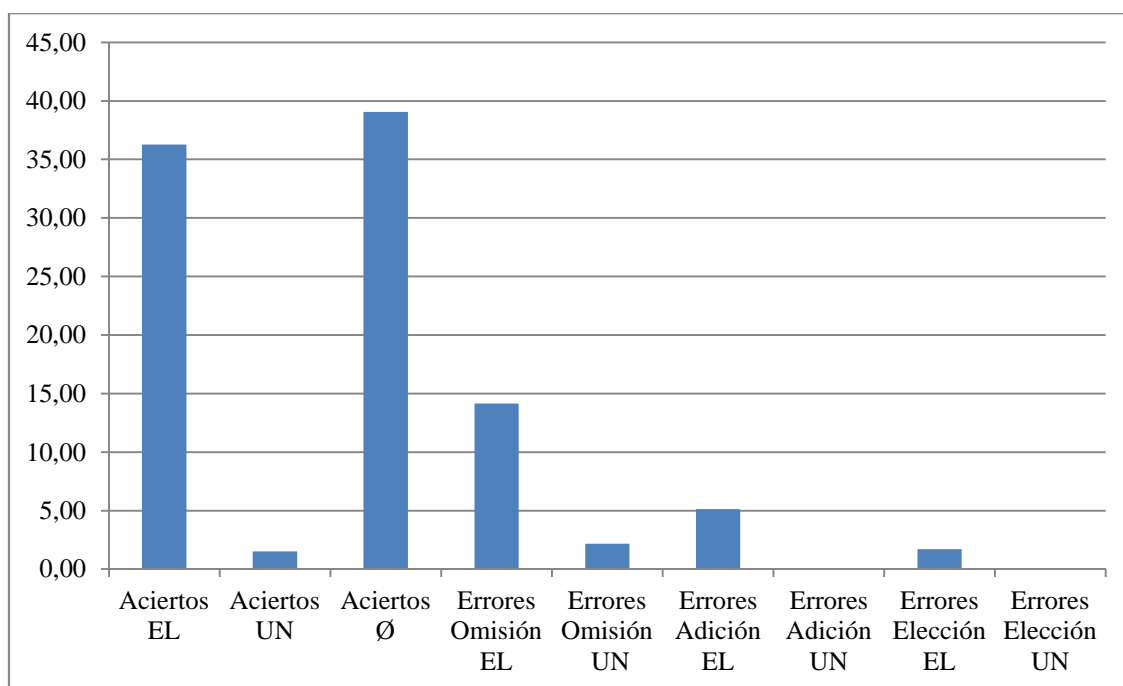


GNN ₃ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	63,86	26,18	8,04	1,92	36,14

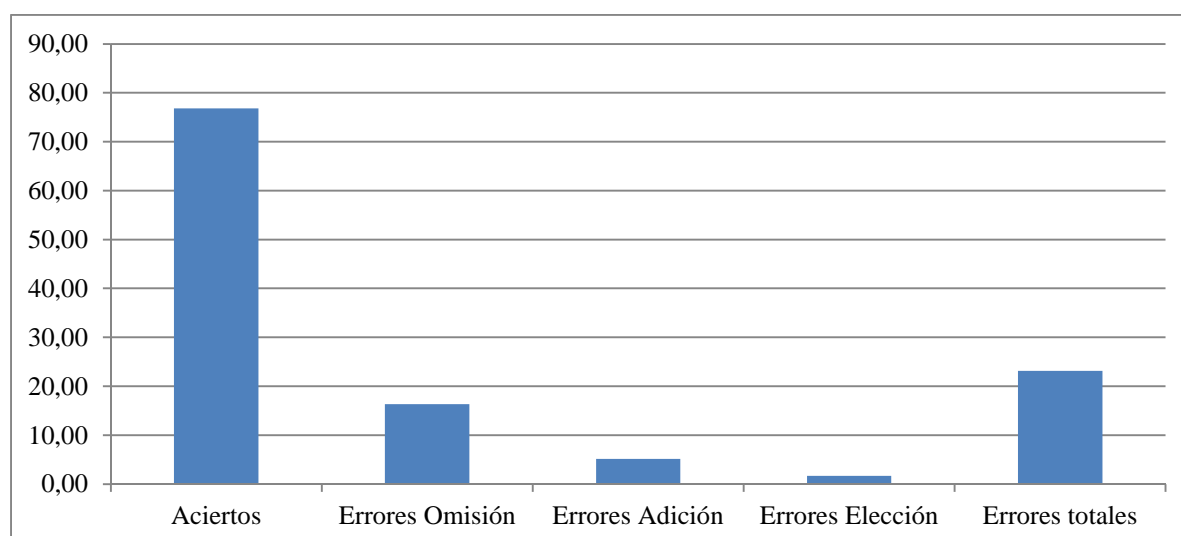


GNN ₄ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	36,27	1,53	39,05	14,16	2,17

GNN ₄ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	5,12	0,00	1,69	0,00

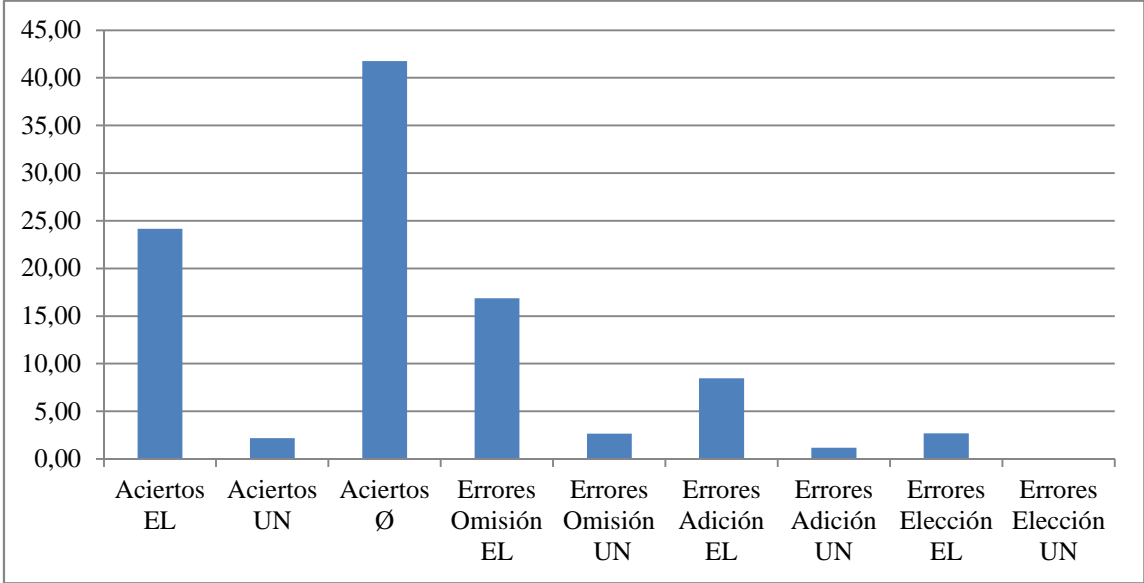


GNN ₄ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	76,85	16,33	5,12	1,69	23,15

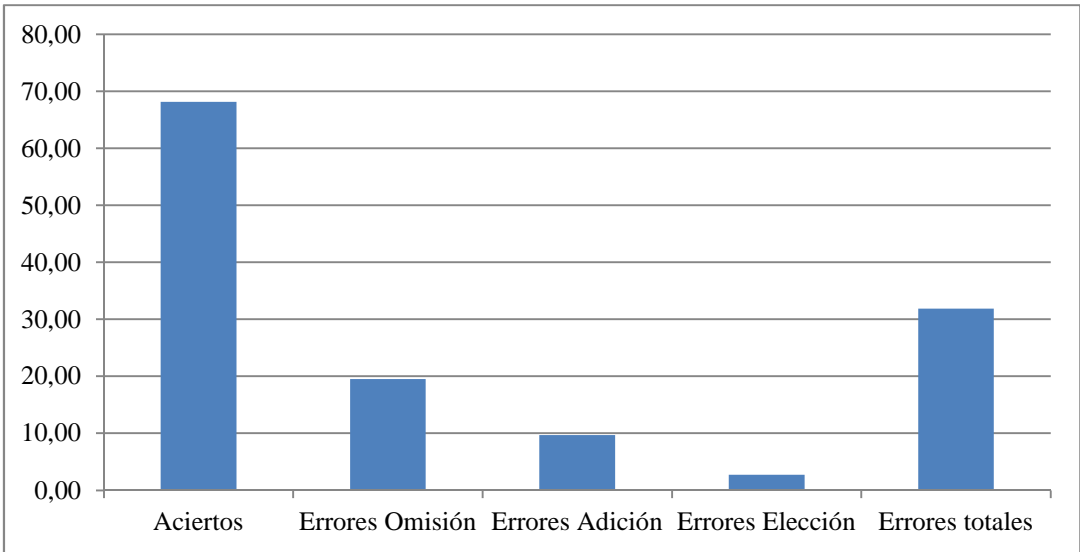


GNN ₅ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	24,16	2,17	41,78	16,87	2,66

GNN ₅ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	8,48	1,18	2,70	0,00

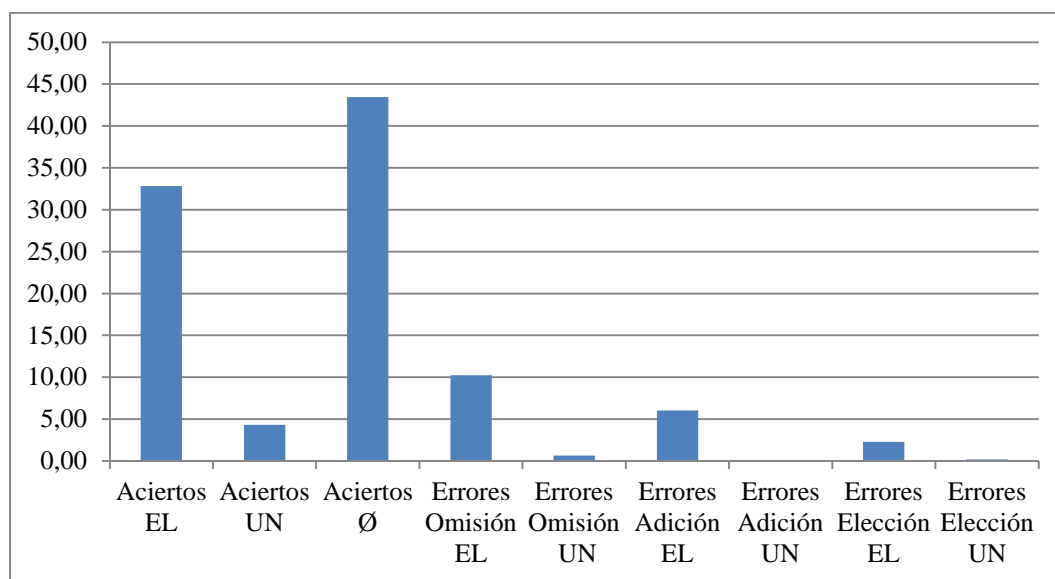


GNN ₅ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	68,11	19,53	9,66	2,70	31,89

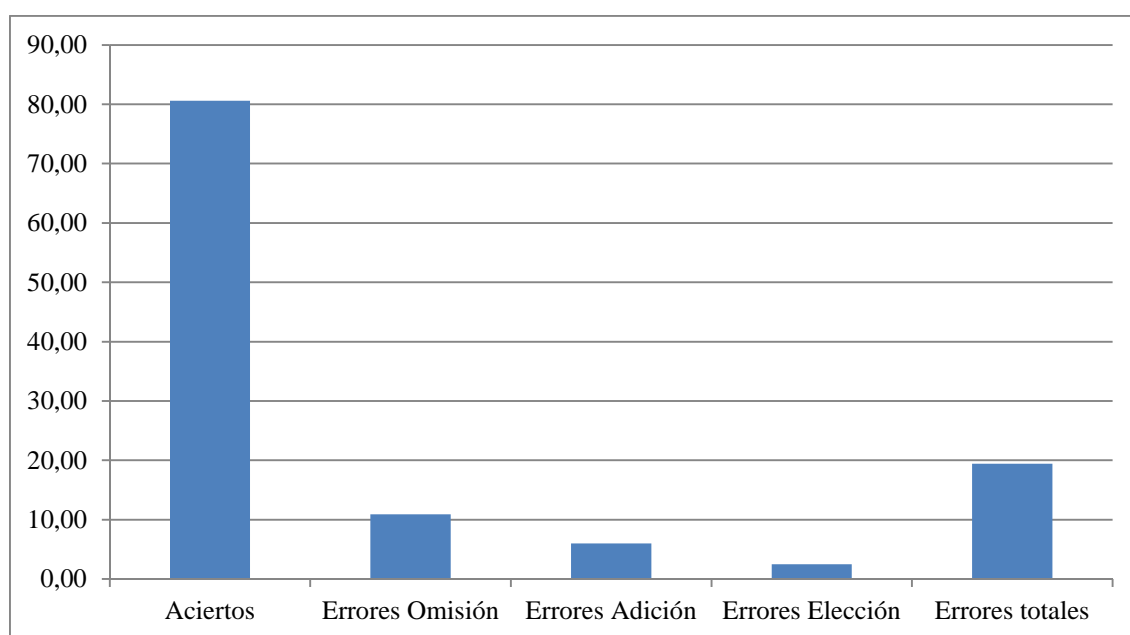


GNN ₆ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	32,83	4,31	43,44	10,23	0,66

GNN ₆ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	6,02	0,00	2,30	0,20

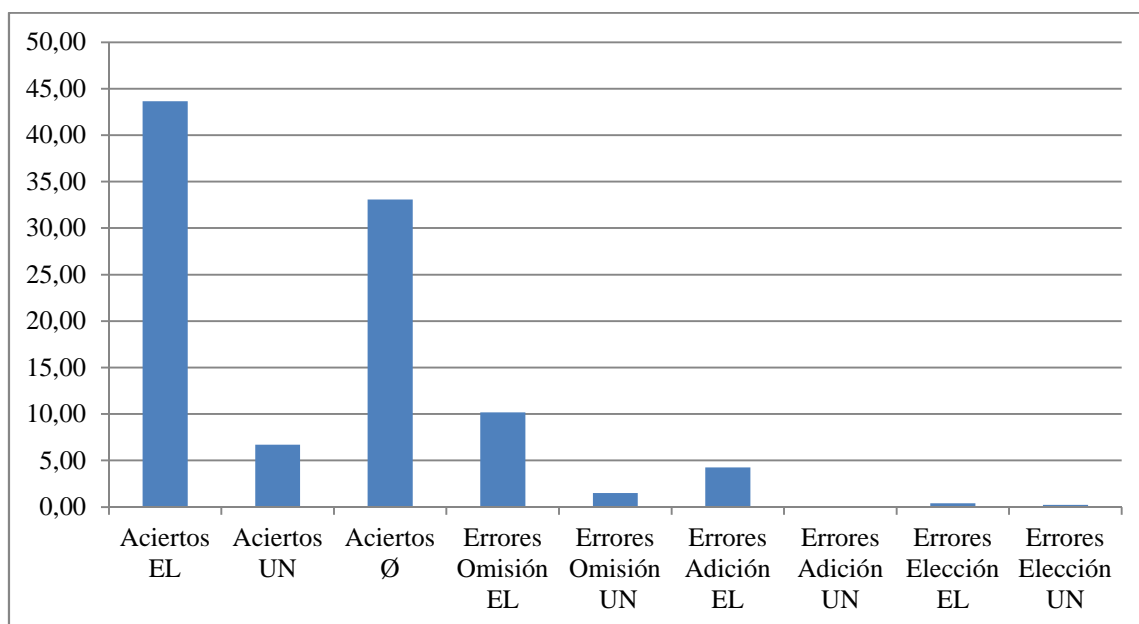


GNN ₆ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	80,58	10,89	6,02	2,50	19,42

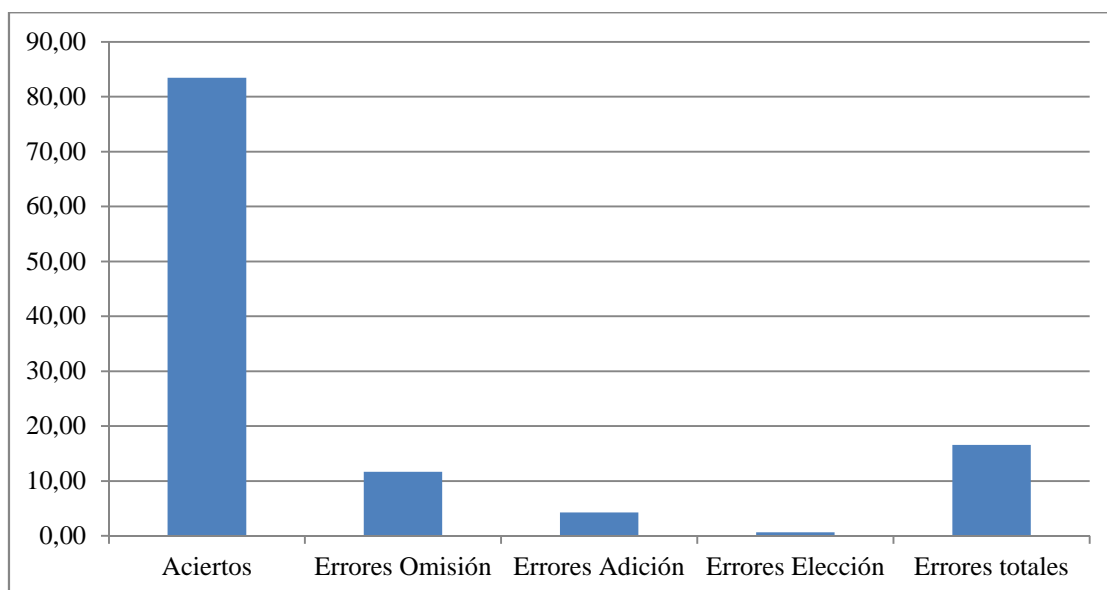


GNN ₇ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	43,64	6,71	33,07	10,17	1,49

GNN ₇ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	4,27	0,00	0,42	0,23

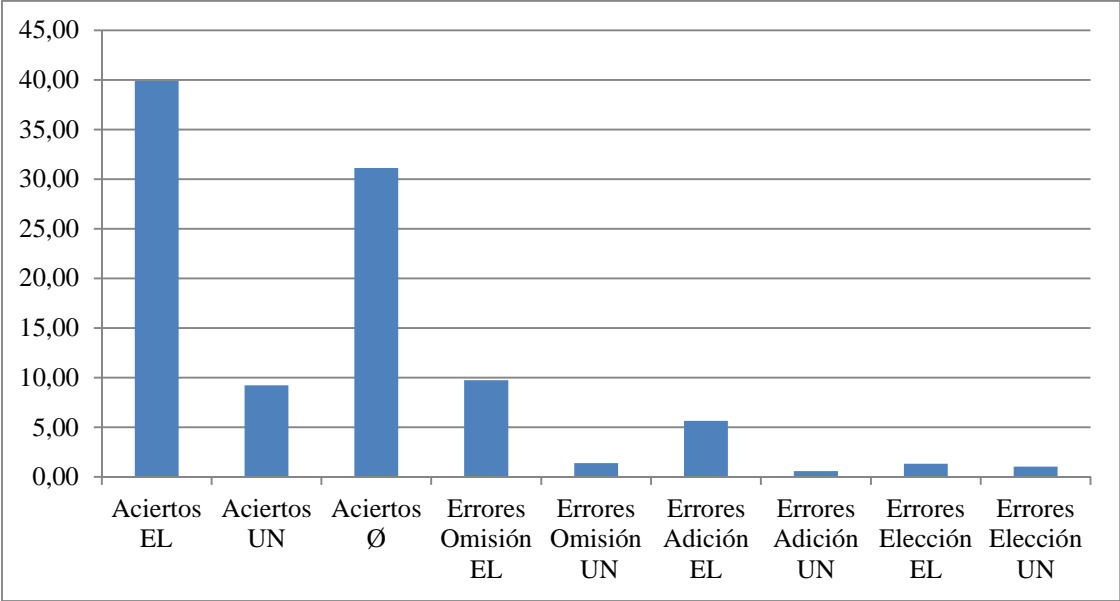


GNN ₇ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	83,43	11,65	4,27	0,65	16,57

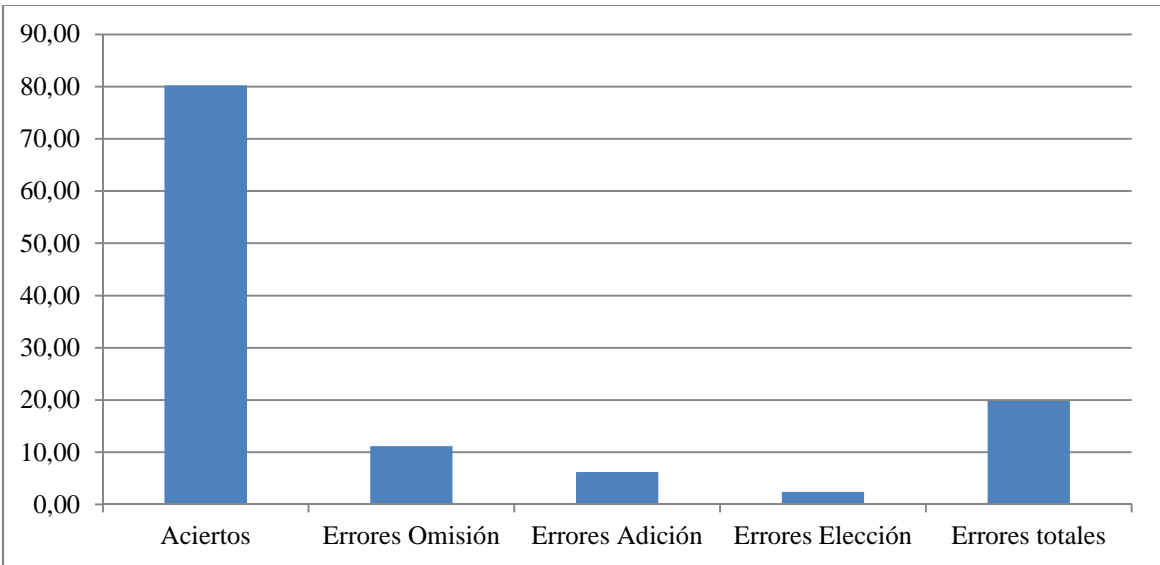


GNN ₈ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	39,88	9,22	31,12	9,76	1,39

GNN ₈ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	5,65	0,58	1,35	1,05

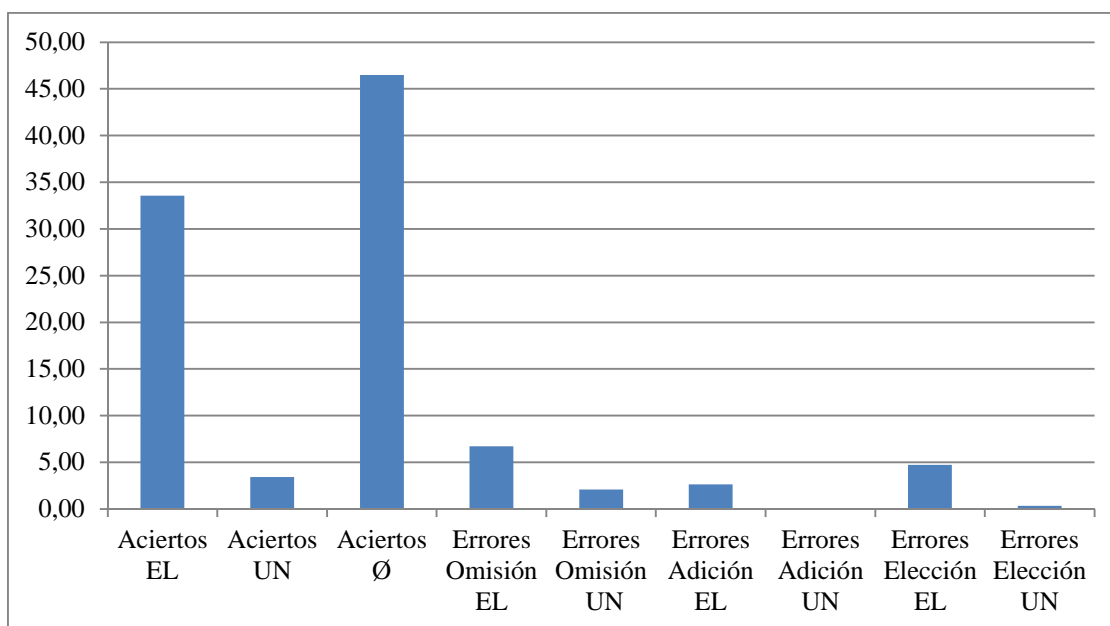


GNN ₈ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	80,22	11,15	6,23	2,40	19,78

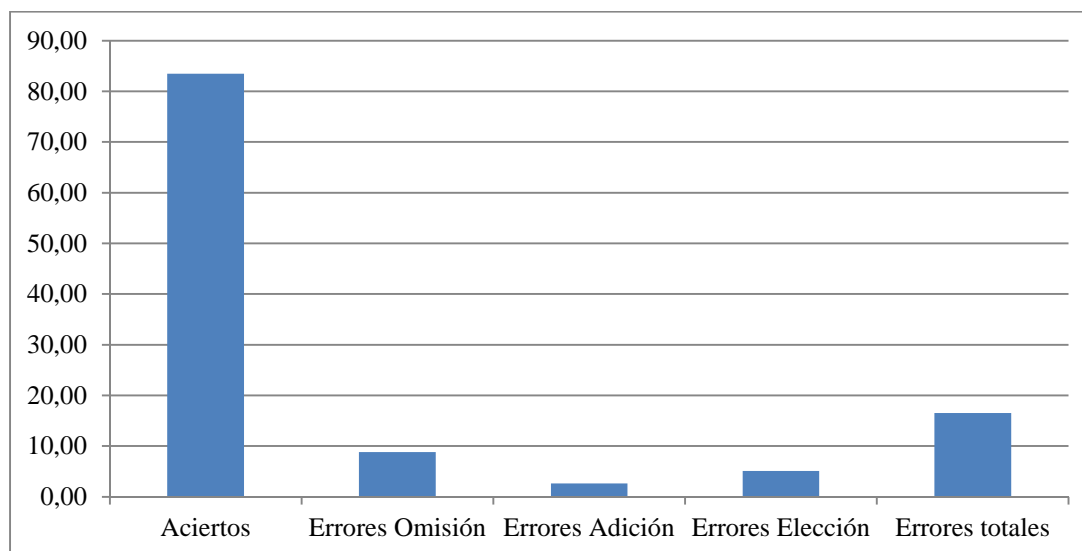


GNN, Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	33,56	3,43	46,48	6,72	2,10

GNN, Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	2,65	0,00	4,72	0,35

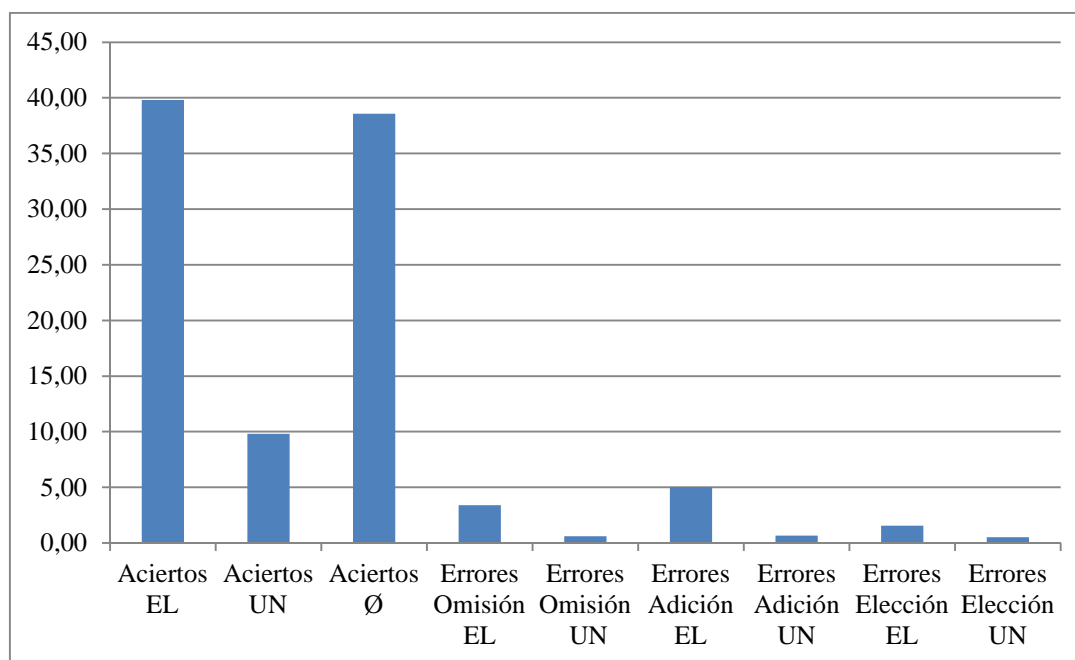


GNN, Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	83,47	8,82	2,65	5,07	16,53

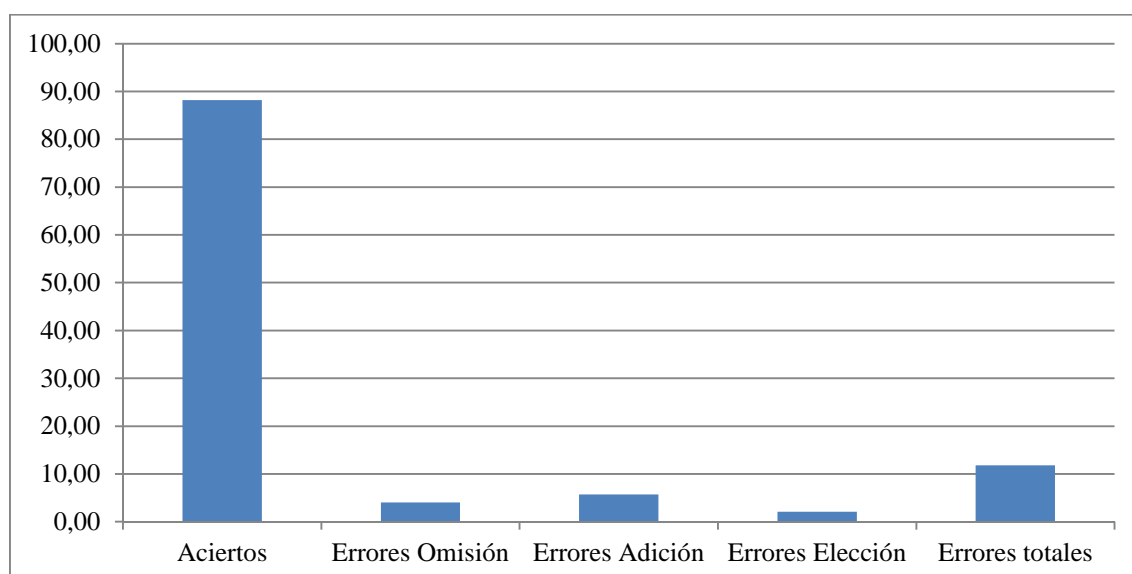


GNN ₁₀ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	39,82	9,80	38,59	3,39	0,62

GNN ₁₀ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	5,03	0,68	1,55	0,53

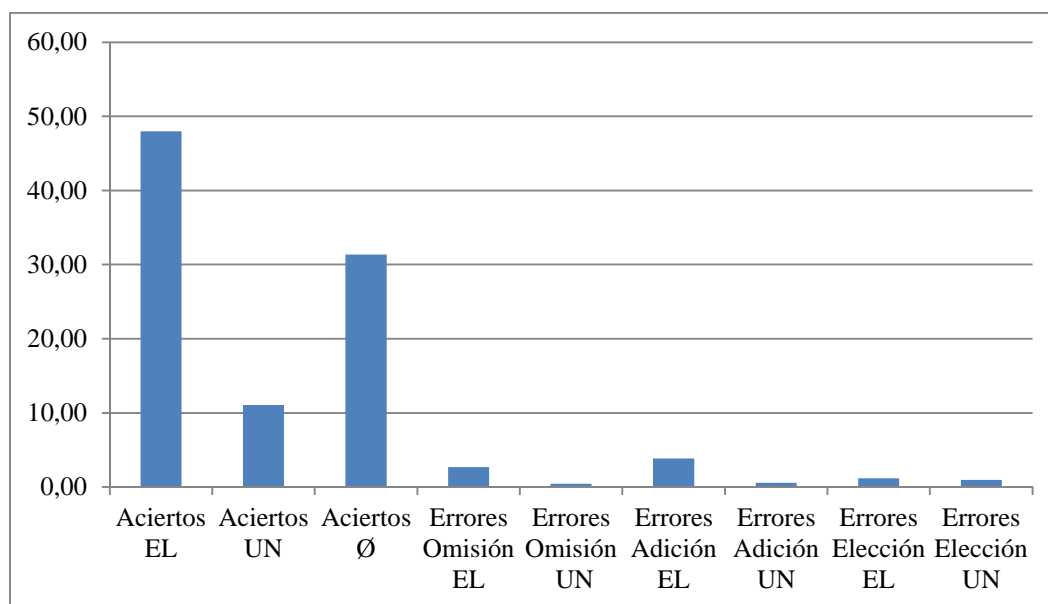


GNN ₁₀ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	88,21	4,01	5,70	2,08	11,79

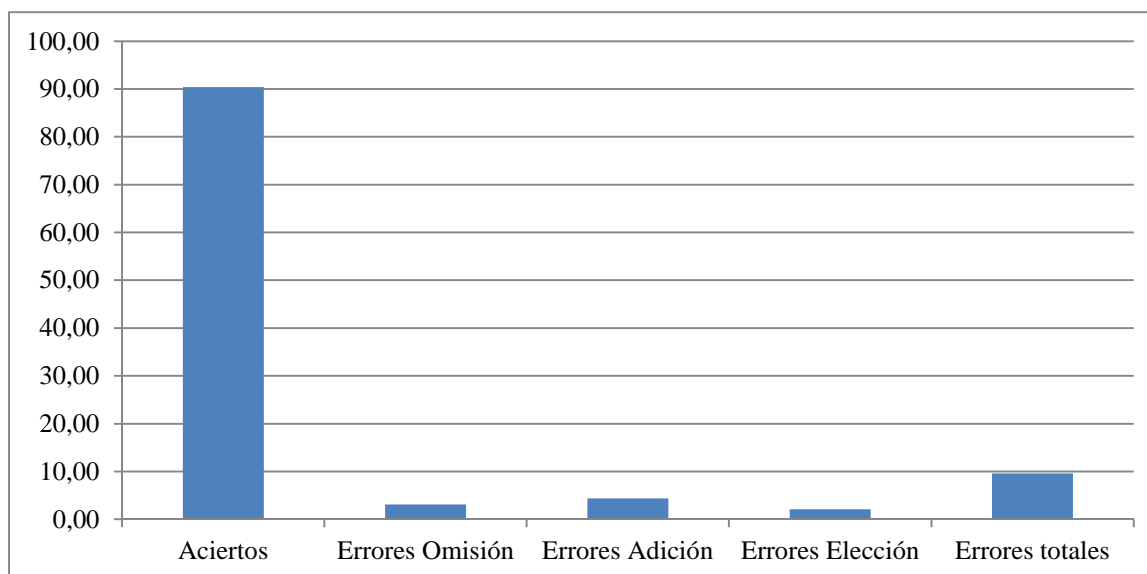


GNN ₁₁ Medias de aciertos y errores	Aciertos EL	Aciertos UN	Aciertos Ø	Errores Omisión EL	Errores Omisión UN
	47,98	11,08	31,34	2,68	0,42

GNN ₁₁ Medias de aciertos y errores	Errores Adición EL	Errores Adición UN	Errores Elección EL	Errores Elección UN
	3,83	0,57	1,16	0,94



GNN ₁₁ Medias de aciertos y errores	Aciertos	Errores Omisión	Errores Adición	Errores Elección	Errores totales
	90,39	3,11	4,40	2,10	9,61



ANEXO VI

Datos de la prueba de comprensión escrita por grupos

GNN ₁ A1/A2																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art. correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	una	Ø	Ø	una	el	una	la	Ø	las	una	al	el	el	un	la	la	los	unos	Ø
inf. 2	Ø	la	Ø	Ø	una	Ø	una	la	Ø	unas	la	al	los	los	un	la	la	unos	Ø	la
inf. 3	Ø	una	Ø	---	la	el	una	la	el	las	el	al	del	los	al	la	la	los	Ø	la
inf. 4	el	una	del	la	la	Ø	una	la	el	los	la	al	el	el	una	la	la	unos	la	la
inf. 5	Ø	una	Ø	Ø	Ø	Ø	una	la	Ø	las	Ø	al	Ø	los	una	Ø	la	unos	un	Ø
inf. 6	el	una	Ø	Ø	Ø	Ø	una	la	Ø	las	Ø	al	al	los	---	la	la	unas	Ø	la
inf. 7	el	una	Ø	Ø	una	Ø	la	la	el	unas	Ø	a el	el	un	una	un	una	Ø	Ø	el
inf. 8	el	la	Ø	la	la	el	la	una	una	las	Ø	la	los	los	un	la	la	los	Ø	Ø
inf. 9	el	una	Ø	Ø	la	el	Ø	la	el	las	una	al	el	los	el	Ø	la	unos	un	la
inf. 10	Ø	una	Ø	Ø	una	un	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	unos	una	la
inf. 11	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	---	las	la	al	los	el	una	la	la	Ø	la	la
inf. 12	Ø	una	Ø	Ø	la	un	una	la	el	las	la	al	el	el	un	la	la	unos	la	la
inf. 13	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	las	la	al	los	los	el	un	la	unos	un	la
inf. 14	el	una	Ø	Ø	la	Ø	Ø	un	el	las	la	Ø	el	el	una	Ø	la	un	un	la
inf. 15	---	la	Ø	la	la	el	una	la	Ø	las	una	al	Ø	los	el	la	una	unos	la	la
inf. 16	el	una	del	la	la	Ø	una	la	Ø	las	la	al	el	el	un	la	la	unas	Ø	la
inf. 17	el	la	Ø	Ø	la	un	un	el	Ø	las	un	al	los	los	el	a el	la	unos	la	la
inf. 18	el	una	Ø	Ø	la	un	un	el	Ø	los	un	al	el	el	un	Ø	Ø	unos	una	la
inf. 19	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	los	Ø	al	los	los	la	un	la	una	la	la
inf. 20	el	la	del	Ø	Ø	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	los	el	la	la	los	la	la
inf. 21	el	una	Ø	Ø	una	el	una	la	Ø	las	Ø	a el	---	el	Ø	a el	la	un	Ø	la

GNN ₁ A1/A2																					
	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art. correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	la	un	de el	la	Ø	un	Ø	un	un	el	la	Ø	Ø	Ø	los	Ø	el	Ø	los	Ø	los
inf. 2	una	el	del	la	Ø	el	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	Ø	los	---	el	Ø	los	una	el
inf. 3	una	---	del	la	Ø	el	el	un	un	---	la	el	la	el	los	del	los	la	los	---	los
inf. 4	la	un	del	la	Ø	un	Ø	el	un	el	la	Ø	la	un	los	---	el	el	Ø	Ø	el
inf. 5	la	el	un	una	Ø	un	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	un	los	Ø	los	Ø	los	Ø	los
inf. 6	una	el	un	una	Ø	un	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	un	los	al	los	Ø	Ø	---	al
inf. 7	una	Ø	de el	la	Ø	una	Ø	del	un	Ø	la	un	a el	Ø	los	la	el	el	los	el	los
inf. 8	la	el	Ø	la	Ø	el	Ø	---	un	la	la	Ø	la	---	los	Ø	el	el	los	Ø	el
inf. 9	una	Ø	del	la	la	un	Ø	la	un	la	la	el	al	Ø	los	la	los	el	los	el	los
inf. 10	una	el	del	la	Ø	un	el	una	un	el	la	Ø	Ø	una	los	una	el	el	los	la	el
inf. 11	una	Ø	del	la	Ø	un	Ø	la	un	del	la	Ø	la	el	los	Ø	el	el	los	el	los
inf. 12	la	Ø	del	una	Ø	el	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	un	los	la	el	el	los	un	el
inf. 13	una	un	del	una	Ø	un	Ø	la	un	un	la	Ø	Ø	el	los	una	el	el	los	---	el
inf. 14	la	---	Ø	una	Ø	un	el	el	un	el	Ø	el	la	Ø	los	Ø	el	el	los	Ø	los
inf. 15	una	un	un	una	la	el	el	la	un	un	la	el	la	el	los	una	los	la	los	un	los
inf. 16	una	---	del	una	Ø	el	Ø	la	el	el	la	Ø	Ø	Ø	los	una	el	la	los	Ø	Ø
inf. 17	una	Ø	Ø	la	Ø	el	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	un	los	una	los	el	unos	Ø	los
inf. 18	la	Ø	Ø	una	Ø	el	Ø	una	un	de Ø	un	Ø	Ø	un	los	Ø	el	el	los	la	Ø
inf. 19	una	Ø	de el	la	Ø	un	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	el	los	la	los	Ø	los	Ø	unos
inf. 20	Ø	---	del	la	Ø	el	el	Ø	Ø	Ø	Ø	el	la	Ø	los	Ø	los	Ø	Ø	la	Ø
inf. 21	Ø	Ø	de el	una	Ø	el	Ø	Ø	Ø	el	un	Ø	Ø	---	los	Ø	el	el	Ø	Ø	los

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Aciertos	5	16	18	16	13	8	17	19	13	19	7	20	18	20	12	14	18	17	7	18
Error omisión					3		2				6	1	2		1	4	1			3
Error adición	15		3	4		13			7									4	14	
Error elección		5			5		2	2		2	8			1	7	3	2			
Error gén. y núm.							2	2		3	2	1	10	11	5	2		5		1
Error contracción												2								
Sin respuesta	1			1					1				1		1					
Usos totales	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Aciertos	0,24	0,76	0,86	0,76	0,62	0,38	0,81	0,90	0,62	0,90	0,33	0,95	0,86	0,95	0,57	0,67	0,86	0,81	0,33	0,86
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,14	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,29	0,05	0,10	0,00	0,05	0,19	0,05	0,00	0,00	0,14
Adición	0,71	0,00	0,14	0,19	0,00	0,62	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,19	0,67	0,00
Elección	0,00	0,24	0,00	0,00	0,24	0,00	0,10	0,10	0,00	0,10	0,38	0,00	0,00	0,05	0,33	0,14	0,10	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,05	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,24	0,76	0,86	0,76	0,62	0,38	0,81	0,90	0,62	0,90	0,33	0,95	0,86	0,95	0,57	0,67	0,86	0,81	0,33	0,86
Media errores	0,71	0,24	0,14	0,19	0,38	0,62	0,19	0,10	0,33	0,10	0,67	0,05	0,10	0,05	0,38	0,33	0,14	0,19	0,67	0,14

	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Aciertos	2	5	14	12	19	10	5	8	18	15	17	5	12	7	21	11	21	15	16	6	17
Error omisión		8	4				16		2	3	2	15		7		8		6	4	9	3
Error adición	19				2			12					9								
Error elección		4	3	9		11			1	2	2	1		5					1	3	1
Error gén. y núm.								2		2				6		2	8	12		3	10
Error contracción			4																		
Sin respuesta		4						1		1				2		2				3	
Usos totales	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Aciertos	0,10	0,24	0,67	0,57	0,90	0,48	0,24	0,38	0,86	0,71	0,81	0,24	0,57	0,33	1,00	0,52	1,00	0,71	0,76	0,29	0,81
Omisión	0,00	0,38	0,19	0,00	0,00	0,00	0,76	0,00	0,10	0,14	0,10	0,71	0,00	0,33	0,00	0,38	0,00	0,29	0,19	0,43	0,14
Adición	0,90	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	0,00	0,57	0,00	0,00	0,00	0,00	0,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,19	0,14	0,43	0,00	0,52	0,00	0,00	0,05	0,10	0,10	0,05	0,00	0,24	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,14	0,05
Sin respuesta	0,00	0,19	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,14	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,10	0,24	0,67	0,57	0,90	0,48	0,24	0,38	0,86	0,71	0,81	0,24	0,57	0,33	1,00	0,52	1,00	0,71	0,76	0,29	0,81
Media errores	0,90	0,57	0,33	0,43	0,10	0,52	0,76	0,57	0,14	0,24	0,19	0,76	0,43	0,57	0,00	0,38	0,00	0,29	0,24	0,57	0,19

GNN1 A1/A2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	26	7	5	3	0	2	1	41	0,63	0,17	0,12	0,07	0,00	Media aciertos	64,00%		7,39
inf. 2	29	4	2	5	1	1	0	41	0,71	0,10	0,05	0,12	0,02	Media omisión	12,78%		6,98
inf. 3	29	0	5	3	4	5	0	41	0,71	0,00	0,12	0,07	0,10	Media adición	11,85%		4,38
inf. 4	25	4	8	3	1	5	0	41	0,61	0,10	0,20	0,07	0,02	Media elección	9,29%		5,04
inf. 5	26	10	2	3	0	5	0	41	0,63	0,24	0,05	0,07	0,00	Media sin respues.	2,09%		2,47
inf. 6	27	6	3	3	2	6	0	41	0,66	0,15	0,07	0,07	0,05		100,00%		
inf. 7	23	5	5	8	0	6	2	41	0,56	0,12	0,12	0,20	0,00				
inf. 8	22	7	7	3	2	4	0	41	0,54	0,17	0,17	0,07	0,05				
inf. 9	26	5	8	2	0	7	0	41	0,63	0,12	0,20	0,05	0,00				
inf. 10	35	1	3	2	0	2	0	41	0,85	0,02	0,07	0,05	0,00				
inf. 11	27	4	6	3	1	4	0	41	0,66	0,10	0,15	0,07	0,02				
inf. 12	30	3	5	3	0	3	0	41	0,73	0,07	0,12	0,07	0,00				
inf. 13	25	2	5	8	1	2	0	41	0,61	0,05	0,12	0,20	0,02				
inf. 14	22	8	6	4	1	4	0	41	0,54	0,20	0,15	0,10	0,02				
inf. 15	23	1	7	9	1	3	0	41	0,56	0,02	0,17	0,22	0,02				
inf. 16	27	5	5	3	1	1	0	41	0,66	0,12	0,12	0,07	0,02				
inf. 17	29	5	4	3	0	9	0	41	0,71	0,12	0,10	0,07	0,00				
inf. 18	26	9	4	2	0	8	0	41	0,63	0,22	0,10	0,05	0,00				
inf. 19	25	6	5	5	0	4	1	41	0,61	0,15	0,12	0,12	0,00				
inf. 20	24	9	5	2	1	2	0	41	0,59	0,22	0,12	0,05	0,02				
inf. 21	25	9	2	3	2	4	2	41	0,61	0,22	0,05	0,07	0,05				

GNN ₂ A1/A2																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art.correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	la	Ø	la	una	Ø	el	un	el	los	la	a el	el	el	el	la	una	los	Ø	la
inf. 2	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	un	al	el	el	un	la	la	unos	una	la
inf. 3	Ø	una	Ø	la	la	un	un	la	el	las	una	al	Ø	el	un	la	la	unas	una	Ø
inf. 4	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	el	el	un	la	la	unos	Ø	la
inf. 5	Ø	la	Ø	Ø	la	Ø	Ø	el	Ø	las	la	Ø	el	el	un	Ø	la	unos	la	la
inf. 6	el	una	Ø	al	una	un	una	la	el	los	Ø	al	los	el	el	la	la	unas	unas	la
inf. 7	el	una	Ø	Ø	un	Ø	la	la	el	la	un	a el	el	el	el	un	la	un	una	Ø
inf. 8	el	una	Ø	Ø	la	un	la	la	Ø	los	una	al	el	Ø	el	la	una	los	Ø	la
inf. 9	el	una	del	al	la	Ø	un	el	Ø	las	la	al	el	el	la	una	la	unos	la	Ø
inf. 10	el	la	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	Ø	el	el	una	una	la	unos	un	la
inf. 11	Ø	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	al	el	el	un	una	la	Ø	Ø	la
inf. 12	el	una	del	a la	la	un	una	la	Ø	las	el	al	el	el	un	el	la	unos	la	la
inf. 13	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	Ø	a el	el	el	un	_	la	unos	una	la
inf. 14	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	_	las	la	a el	el	el	un	Ø	la	unos	una	la
inf. 15	el	una	Ø	la	una	Ø	una	la	un	Ø	una	Ø	el	el	un	Ø	una	unas	Ø	Ø
inf. 16	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	la	la	el	los	el	_	el	al	el	a el	la	los	unos	la
inf. 17	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	la	los	una	a la	el	el	una	la	una	los	las	la
inf. 18	el	la	de el	al	la	un	el	el	el	los	la	al	el	el	la	la	la	Ø	Ø	la

GNN ₂ A1/A2																					
	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art.correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	Ø	un	de un	la	Ø	el	el	el	el	la	la	el	la	un	los	Ø	el	el	los	un	el
inf. 2	una	el	del	una	Ø	un	Ø	el	un	el	la	Ø	Ø	un	los	Ø	el	los	los	la	el
inf. 3	la	el	del	la	Ø	el	Ø	la	un	un	la	Ø	al	un	los	Ø	el	el	los	Ø	el
inf. 4	Ø	el	de el	la	Ø	un	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	una	los	la	el	la	los	la	el
inf. 5	Ø	Ø	de un	la	Ø	el	Ø	Ø	el	el	el	Ø	Ø	Ø	los	Ø	los	Ø	los	Ø	Ø
inf. 6	la	el	del	la	Ø	el	Ø	una	un	un	la	Ø	al	el	los	la	el	el	los	Ø	el
inf. 7	el	un	del	un	Ø	un	el	el	el	Ø	la	un	la	la	los	Ø	el	las	los	Ø	el
inf. 8	una	el	del	una	Ø	el	Ø	Ø	el	el	la	el	la	Ø	los	una	los	un	los	una	los
inf. 9	la	Ø	del	la	Ø	un	Ø	una	un	un	la	Ø	al	la	los	una	el	el	los	Ø	el
inf. 10	una	la	de el	la	Ø	el	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	una	los	Ø	el	la	Ø	Ø	el
inf. 11	Ø	el	del	una	Ø	un	el	Ø	un	el	la	Ø	Ø	una	los	una	el	Ø	los	la	los
inf. 12	la	el	de un	la	Ø	un	Ø	la	el	un	la	Ø	la	un	los	una	el	el	los	Ø	el
inf. 13	la	del	de el	una	Ø	un	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	un	los	Ø	el	el	los	Ø	el
inf. 14	una	Ø	Ø	la	Ø	el	Ø	una	un	el	la	Ø	Ø	un	los	Ø	el	el	los	la	el
inf. 15	una	un	Ø	la	Ø	el	Ø	una	un	el	la	Ø	una	un	los	Ø	el	Ø	unos	Ø	Ø
inf. 16	la	el	de un	la	Ø	un	el	el	un	el	el	el	Ø	el	los	al	el	la	los	la	al
inf. 17	una	un	de el	la	la	la	el	la	el	un	el	el	la	un	los	la	el	un	los	la	los
inf. 18	la	el	del	la	Ø	el	Ø	una	Ø	el	la	Ø	la	el	los	la	el	Ø	los	Ø	los

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Aciertos	5	14	15	11	14	8	12	17	9	17	8	14	17	17	11	10	14	14	6	14
Error omisión							1			1	2	3	1	1		3				4
Error adición	13		3	7		10			8										12	
Error elección		4			4		5	1			8				7	4	4	4		
Error gén. y núm.							2	2		7	2	1	16		2	2		4		
Error contracción												4								
Sin respuesta									1			1				1				
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00
Aciertos	0,28	0,78	0,83	0,61	0,78	0,44	0,67	0,94	0,50	0,94	0,44	0,78	0,94	0,94	0,61	0,56	0,78	0,78	0,33	0,78
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,06	0,11	0,17	0,06	0,06	0,00	0,17	0,00	0,00	0,00	0,22
Adición	0,72	0,00	0,17	0,39	0,00	0,56	0,00	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,67	0,00
Elección	0,00	0,22	0,00	0,00	0,22	0,00	0,28	0,06	0,00	0,00	0,44	0,00	0,00	0,00	0,39	0,22	0,22	0,22	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,28	0,78	0,83	0,61	0,78	0,44	0,67	0,94	0,50	0,94	0,44	0,78	0,94	0,94	0,61	0,56	0,78	0,78	0,33	0,78
Media errores	0,72	0,22	0,17	0,39	0,22	0,56	0,33	0,06	0,44	0,06	0,56	0,17	0,06	0,06	0,39	0,39	0,22	0,22	0,67	0,22

	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Aciertos	4	11	12	13	17	10	5	11	11	12	18	4	8	11	18	9	18	12	16	6	16
Error omisión		3	2				13		1	1		13		2		9		4	1	10	2
Error adición	14				1			7					10								
Error elección		4	4	5		8			6	5		1		5				2	1	2	
Error gén. y núm.		1				1		5		1	3			8		1	2	9			5
Error contracción			4																		
Sin respuesta																					
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00
Aciertos	0,22	0,61	0,67	0,72	0,94	0,56	0,28	0,61	0,61	0,67	1,00	0,22	0,44	0,61	1,00	0,50	1,00	0,67	0,89	0,33	0,89
Omisión	0,00	0,17	0,11	0,00	0,00	0,00	0,72	0,00	0,06	0,06	0,00	0,72	0,00	0,11	0,00	0,50	0,00	0,22	0,06	0,56	0,11
Adición	0,78	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,56	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,22	0,22	0,28	0,00	0,44	0,00	0,00	0,33	0,28	0,00	0,06	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,11	0,06	0,11	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,22	0,61	0,67	0,72	0,94	0,56	0,28	0,61	0,61	0,67	1,00	0,22	0,44	0,61	1,00	0,50	1,00	0,67	0,89	0,33	0,89
Media errores	0,78	0,39	0,33	0,28	0,06	0,44	0,72	0,39	0,39	0,33	0,00	0,78	0,56	0,39	0,00	0,50	0,00	0,33	0,11	0,67	0,11

GNN2 A1/A2	Acertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Acertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	23	1	5	12	0	5	1	41	0,56	0,02	0,12	0,29	0,00	Media aciertos	66,26%		10,62
inf. 2	31	3	5	2	0	4	0	41	0,76	0,07	0,12	0,05	0,00	Media omisión	10,43%		7,57
inf. 3	27	6	7	1	0	4	0	41	0,66	0,15	0,17	0,02	0,00	Media adición	11,52%		5,78
inf. 4	38	2	0	1	0	1	1	41	0,93	0,05	0,00	0,02	0,00	Media elección	11,38%		7,62
inf. 5	25	11	1	4	0	4	0	41	0,61	0,27	0,02	0,10	0,00	Media sin respues.	0,41%		0,94
inf. 6	26	4	7	4	0	4	0	41	0,63	0,10	0,17	0,10	0,00		100,00%		
inf. 7	21	4	6	10	0	5	1	41	0,51	0,10	0,15	0,24	0,00				
inf. 8	26	3	4	8	0	4	0	41	0,63	0,07	0,10	0,20	0,00				
inf. 9	24	5	6	6	0	5	0	41	0,59	0,12	0,15	0,15	0,00				
inf. 10	30	6	3	2	0	3	1	41	0,73	0,15	0,07	0,05	0,00				
inf. 11	34	2	1	4	0	2	0	41	0,83	0,05	0,02	0,10	0,00				
inf. 12	25	3	8	5	0	4	0	41	0,61	0,07	0,20	0,12	0,00				
inf. 13	29	5	4	2	1	3	2	41	0,71	0,12	0,10	0,05	0,02				
inf. 14	29	6	4	1	1	4	1	41	0,71	0,15	0,10	0,02	0,02				
inf. 15	21	11	5	4	0	4	0	41	0,51	0,27	0,12	0,10	0,00				
inf. 16	29	0	4	7	1	6	0	41	0,71	0,00	0,10	0,17	0,02				
inf. 17	27	0	8	6	0	8	1	41	0,66	0,00	0,20	0,15	0,00				
inf. 18	24	5	7	5	0	5	0	41	0,59	0,12	0,17	0,12	0,00				

GNN ₃ A1/A2																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art.correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	una	Ø	Ø	---	un	una	la	el	los	una	Ø	el	el	un	un	una	unos	la	la
inf. 2	el	la	Ø	la	la	el	Ø	el	Ø	los	la	a el	el	el	un	al	la	el	Ø	la
inf. 3	Ø	una	del	la	la	el	una	la	el	las	la	al	el	el	una	Ø	la	unas	la	la
inf. 4	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	el	los	la	Ø	el	el	un	una	la	unas	la	la
inf. 5	el	la	Ø	Ø	una	Ø	Ø	el	el	las	Ø	Ø	el	el	Ø	Ø	la	Ø	la	el
inf. 6	el	una	Ø	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	las	una	Ø	el	el	una	Ø	la	Ø	la	la
inf. 7	al	la	Ø	Ø	una	Ø	una	la	Ø	el	Ø	a el	al	al	Ø	una	la	una	---	la
inf. 8	Ø	la	Ø	Ø	la	Ø	la	la	Ø	las	la	al	Ø	Ø	al	la	la	el	la	la
inf. 9	el	la	Ø	Ø	la	Ø	la	Ø	Ø	los	la	un	el	la	un	las	un	un	el	el
inf. 10	el	una	del	al	la	el	la	la	el	los	la	al	el	el	el	al	una	los	la	la
inf. 11	el	la	Ø	Ø	la	un	el	la	los	un	las	unos	una	Ø	el	Ø	Ø	el	la	el
inf. 12	el	la	Ø	la	la	el	el	el	Ø	el	la	a el	el	el	la	la	la	el	la	Ø
inf. 13	el	una	Ø	Ø	Ø	el	un	el	un	el	Ø	Ø	el	la	un	a el	Ø	unos	los	Ø

GNN ₃ A1/A2	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art.correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	una	un	Ø	una	Ø	un	Ø	una	un	el	la	Ø	Ø	el	los	---	el	un	---	---	---
inf. 2	Ø	el	del	la	Ø	el	el	el	el	la	la	el	al	un	los	Ø	el	el	los	el	los
inf. 3	la	Ø	Ø	la	Ø	Ø	Ø	la	el	Ø	la	Ø	la	Ø	los	Ø	el	la	los	Ø	los
inf. 4	una	un	de el	la	Ø	un	Ø	una	un	un	la	Ø	la	un	los	la	el	el	los	Ø	el
inf. 5	Ø	Ø	de el	la	una	Ø	Ø	Ø	el	el	la	---	la	---	los	---	el	Ø	---	al	---
inf. 6	la	un	Ø	la	Ø	el	el	una	el	Ø	la	el	la	Ø	los	Ø	el	el	los	Ø	el
inf. 7	una	el	de el	la	Ø	un	Ø	una	un	un	la	Ø	Ø	una	el	la	al	el	un	Ø	al
inf. 8	una	una	un	la	Ø	un	Ø	una	un	Ø	la	Ø	la	un	Ø	Ø	Ø	Ø	los	Ø	Ø
inf. 9	una	los	Ø	---	una	el	el	una	un	un	la	el	la	Ø	unos	el	Ø	un	unas	las	el
inf. 10	la	el	de el	una	una	el	un	el	un	el	el	un	al	un	al	la	el	el	los	un	los
inf. 11	la	Ø	la	el	los	las	el	los	el	la	los	el	las	el	el	el	la	la	el	los	las
inf. 12	la	Ø	la	la	la	el	el	el	el	la	la	el	la	la	los	la	los	el	los	los	el
inf. 13	la	Ø	de el	la	la	el	el	Ø	Ø	una	Ø	un	Ø	la	---	un	---	Ø	el	un	un

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Aciertos	3,00	6,00	11,00	9,00	8,00	6,00	5,00	12,00	6,00	12,00	2,00	6,00	11,00	11,00	7,00	6,00	8,00	8,00	1,00	11,00
Error omisión					1,00		3,00	1,00			3,00	5,00	1,00	2,00	2,00	4,00	2,00			2,00
Error adición	10,00		2,00	4,00		7,00			7,00									5,00	11,00	
Error elección		7,00			3,00		5,00			1,00	8,00	2,00	1,00		4,00	3,00	3,00			
Error gén. y núm.							1,00	4,00		8,00			11,00	1,00	2,00	4,00				3,00
Error contracción												3,00						4,00		
Sin respuesta					1,00														1,00	
Usos totales	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00
Aciertos	0,23	0,46	0,85	0,69	0,62	0,46	0,38	0,92	0,46	0,92	0,15	0,46	0,85	0,85	0,54	0,46	0,62	0,62	0,08	0,85
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,23	0,08	0,00	0,00	0,23	0,38	0,08	0,15	0,15	0,31	0,15	0,00	0,00	0,15
Adición	0,77	0,00	0,15	0,31	0,00	0,54	0,00	0,00	0,54	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,38	0,85	0,00
Elección	0,00	0,54	0,00	0,00	0,23	0,00	0,38	0,00	0,00	0,08	0,62	0,15	0,08	0,00	0,31	0,23	0,23	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,23	0,46	0,85	0,69	0,62	0,46	0,38	0,92	0,46	0,92	0,15	0,46	0,85	0,85	0,54	0,46	0,62	0,62	0,08	0,85
Media errores	0,77	0,54	0,15	0,31	0,31	0,54	0,62	0,08	0,54	0,08	0,85	0,54	0,15	0,15	0,46	0,54	0,38	0,38	0,85	0,15

	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Aciertos	2,00	4,00	8,00	10,00	7,00	7,00	6,00	8,00	6,00	6,00	12,00	5,00	3,00	5,00	10,00	7,00	10,00	8,00	9,00	5,00	9,00
Error omisión		5,00	4,00			2,00	6,00		1,00	3,00	1,00	5,00		3,00	1,00	4,00	2,00	3,00		5,00	1,00
Error adición	11,00				6,00			5,00					10,00								
Error elección		4,00	1,00	2,00		4,00	1,00		6,00	4,00		2,00		4,00	1,00			2,00	2,00	2,00	1,00
Error gén. y núm.		1,00	2,00	1,00		1,00		6,00		3,00	2,00			4,00	3,00	3,00	2,00	6,00	2,00	5,00	4,00
Error contracción			5,00																		
Sin respuesta				1,00								1,00		1,00	1,00	2,00	1,00		2,00	1,00	2,00
Usos totales	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00	13,00
Aciertos	0,15	0,31	0,62	0,77	0,54	0,54	0,46	0,62	0,46	0,46	0,92	0,38	0,23	0,38	0,77	0,54	0,77	0,62	0,69	0,38	0,69
Omisión	0,00	0,38	0,31	0,00	0,00	0,15	0,46	0,00	0,08	0,23	0,08	0,38	0,00	0,23	0,08	0,31	0,15	0,23	0,00	0,38	0,08
Adición	0,85	0,00	0,00	0,00	0,46	0,00	0,00	0,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,31	0,08	0,15	0,00	0,31	0,08	0,00	0,46	0,31	0,00	0,15	0,00	0,31	0,08	0,00	0,00	0,15	0,15	0,15	0,08
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,08	0,00	0,08	0,08	0,15	0,08	0,00	0,15	0,08	0,15
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,15	0,31	0,62	0,77	0,54	0,54	0,46	0,62	0,46	0,46	0,92	0,38	0,23	0,38	0,77	0,54	0,77	0,62	0,69	0,38	0,69
Media errores	0,85	0,69	0,38	0,15	0,46	0,46	0,54	0,38	0,54	0,54	0,08	0,54	0,77	0,54	0,15	0,31	0,15	0,38	0,15	0,54	0,15

GNN ₃ A1/A2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	20	4	5	7	5	3	0	41,00	0,49	0,10	0,12	0,17	0,12	Media aciertos	55,53%		9,40
inf. 2	30	2	6	3	0	9	1	41,00	0,73	0,05	0,15	0,07	0,00	Media omisión	13,51%		8,49
inf. 3	21	10	8	2	0	4	0	41,00	0,51	0,24	0,20	0,05	0,00	Media adición	14,63%		6,22
inf. 4	28	4	4	5	0	6	1	41,00	0,68	0,10	0,10	0,12	0,00	Media elección	13,70%		5,77
inf. 5	19	9	5	3	5	4	1	41,00	0,46	0,22	0,12	0,07	0,12	Media sin respues.	2,63%		4,50
inf. 6	26	8	4	3	0	4	0	41,00	0,63	0,20	0,10	0,07	0,00		100,00%		
inf. 7	27	5	2	6	1	6	2	41,00	0,66	0,12	0,05	0,15	0,02				
inf. 8	19	11	4	7	0	2	0	41,00	0,46	0,27	0,10	0,17	0,00				
inf. 9	22	4	5	9	1	10	0	41,00	0,54	0,10	0,12	0,22	0,02				
inf. 10	22	0	11	8	0	8	1	41,00	0,54	0,00	0,27	0,20	0,00				
inf. 11	19	4	9	9	0	12	0	41,00	0,46	0,10	0,22	0,22	0,00				
inf. 12	24	2	9	6	0	8	1	41,00	0,59	0,05	0,22	0,15	0,00				
inf. 13	19	9	6	5	2	8	1	41,00	0,46	0,22	0,15	0,12	0,05				

GNN ₄ A1/A2	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art.correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	una	Ø	la	la	Ø	una	una	el	los	la	a un	el	el	el	una	la	una	una	la
inf. 2	el	un	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	unos	una	al	el	el	un	Ø	la	unas	una	la
inf. 3	el	la	un	una	Ø	el	Ø	la	el	las	una	Ø	el	los	un	el	el	un	una	la
inf. 4	Ø	una	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	un	la	a un	el	el	un	la	la	un	un	la
inf. 5	el	una	Ø	Ø	la	el	—	la	el	las	la	al	el	el	un	la	la	unos	Ø	la
inf. 6	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	el	al	el	el	un	la	la	Ø	la	la
inf. 7	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	al	el	el	el	la	la	Ø	Ø	la
inf. 8	el	una	Ø	Ø	la	un	un	el	Ø	las	la	a el	el	el	un	Ø	la	unos	la	la
inf. 9	el	la	Ø	Ø	la	un	la	la	Ø	las	Ø	Ø	el	el	el	Ø	la	el	la	Ø
inf. 10	el	una	el	la	la	el	una	la	el	un	la	a el	el	el	una	la	la	un	un	la
inf. 11	el	la	Ø	Ø	la	un	la	la	el	los	el	Ø	del	el	un	del	la	el	la	la
Aciertos	1,00	8,00	9,00	8,00	10,00	1,00	7,00	10,00	6,00	8,00	2,00	6,00	11,00	11,00	8,00	7,00	11,00	9,00	2,00	10,00
Error omisión					1,00		1,00				1,00	3,00				3,00				1,00
Error adición	10,00		2,00	3,00		10,00			5,00									2,00	9,00	
Error elección		3,00					2,00	1,00		3,00	8,00	2,00			3,00	1,00				
Error gén. y núm.		1,00					1,00	1,00		2,00			11,00	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00		
Error contracción												2,00								
Sin respuesta							1,00													

GNN ₄ A1/A2	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art.correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	una	el	de el	la	Ø	el	el	una	una	una	el	el	la	Ø	los	una	el	una	los	Ø	los
inf. 2	una	la	del	la	Ø	el	Ø	la	el	el	la	Ø	Ø	un	los	una	el	el	unos	Ø	el
inf. 3	una	Ø	—	la	Ø	el	Ø	una	el	el	la	Ø	la	un	los	la	el	el	las	Ø	el
inf. 4	la	Ø	de Ø	la	Ø	un	el	Ø	un	—	la	Ø	Ø	un	los	Ø	del	Ø	los	del	el
inf. 5	Ø	el	del	la	Ø	el	Ø	el	un	el	la	el	Ø	una	los	la	el	la	los	la	el
inf. 6	la	el	de un	la	Ø	el	la	la	un	el	la	Ø	la	un	los	Ø	el	una	los	Ø	el
inf. 7	Ø	el	del	una	Ø	un	Ø	una	un	el	la	Ø	Ø	un	los	la	el	la	los	Ø	el
inf. 8	una	Ø	de un	la	Ø	un	el	una	un	el	el	el	Ø	Ø	unos	Ø	el	la	Ø	Ø	los
inf. 9	el	Ø	de el	la	Ø	el	Ø	el	el	el	la	Ø	la	la	los	Ø	el	el	los	una	un
inf. 10	una	el	de el	la	la	el	el	la	un	un	el	el	la	un	unos	unos	el	la	los	un	el
inf. 11	la	Ø	de el	una	Ø	Ø	Ø	la	Ø	el	la	Ø	Ø	Ø	los	del	el	la	unos	Ø	el
Aciertos	2,00	6,00	7,00	9,00	10,00	7,00	5,00	5,00	7,00	8,00	11,00	4,00	6,00	7,00	9,00	7,00	11,00	8,00	8,00	2,00	10,00
Error omisión		5,00	1,00			1,00	6,00		1,00			7,00		3,00		4,00		1,00	1,00	7,00	
Error adición	9,00				1,00			6,00					5,00								
Error elección			2,00	2,00		3,00			3,00	2,00				1,00	2,00			2,00	2,00	2,00	1,00
Error gén. y núm.		1,00					1,00	4,00	1,00		3,00			6,00		2,00		3,00	1,00	1,00	2,00
Error contracción			4,00																		
Sin respuesta			1,00							1,00											

Aciertos	1,00	8,00	9,00	8,00	10,00	1,00	7,00	10,00	6,00	8,00	2,00	6,00	11,00	11,00	8,00	7,00	11,00	9,00	2,00	10,00
Error omisión					1,00		1,00				1,00	3,00				3,00				1,00
Error adición	10,00		2,00	3,00		10,00			5,00									2,00	9,00	
Error elección		3,00					2,00	1,00		3,00	8,00	2,00			3,00	1,00				
Error gén. y núm.		1,00					1,00	1,00		2,00			11,00	1,00	1,00	2,00	1,00	5,00		
Error contracción												2,00								
Sin respuesta							1,00													
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Usos totales	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00
Aciertos	0,09	0,73	0,82	0,73	0,91	0,09	0,64	0,91	0,55	0,73	0,18	0,55	1,00	1,00	0,73	0,64	1,00	0,82	0,18	0,91
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,09	0,27	0,00	0,00	0,00	0,27	0,00	0,00	0,00	0,09
Adición	0,91	0,00	0,18	0,27	0,00	0,91	0,00	0,00	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,82	0,00
Elección	0,00	0,27	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,09	0,00	0,27	0,73	0,18	0,00	0,00	0,27	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,09	0,73	0,82	0,73	0,91	0,09	0,64	0,91	0,55	0,73	0,18	0,55	1,00	1,00	0,73	0,64	1,00	0,82	0,18	0,91
Media errores	0,91	0,27	0,18	0,27	0,09	0,91	0,27	0,09	0,45	0,27	0,82	0,45	0,00	0,00	0,27	0,36	0,00	0,18	0,82	0,09

Aciertos	2,00	6,00	7,00	9,00	10,00	7,00	5,00	5,00	7,00	8,00	11,00	4,00	6,00	7,00	9,00	7,00	11,00	8,00	8,00	2,00	10,00
Error omisión		5,00	1,00			1,00	6,00		1,00			7,00		3,00		4,00		1,00	1,00	7,00	
Error adición	9,00				1,00			6,00					5,00								
Error elección			2,00	2,00		3,00			3,00	2,00				1,00	2,00			2,00	2,00	2,00	1,00
Error gén. y núm.		1,00					1,00	4,00	1,00		3,00			6,00		2,00		3,00	1,00	1,00	2,00
Error contracción			4,00																		
Sin respuesta			1,00							1,00											
	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Usos totales	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00
Aciertos	0,18	0,55	0,64	0,82	0,91	0,64	0,45	0,45	0,64	0,73	1,00	0,36	0,55	0,64	0,82	0,64	1,00	0,73	0,73	0,18	0,91
Omisión	0,00	0,45	0,09	0,00	0,00	0,09	0,55	0,00	0,09	0,00	0,00	0,64	0,00	0,27	0,00	0,36	0,00	0,09	0,09	0,64	0,00
Adición	0,82	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,45	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,00	0,18	0,18	0,00	0,27	0,00	0,00	0,27	0,18	0,00	0,00	0,00	0,09	0,18	0,00	0,00	0,18	0,18	0,18	0,09
Sin respuesta	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,18	0,55	0,64	0,82	0,91	0,64	0,45	0,45	0,64	0,73	1,00	0,36	0,55	0,64	0,82	0,64	1,00	0,73	0,73	0,18	0,91
Media errores	0,82	0,45	0,27	0,18	0,09	0,36	0,55	0,55	0,36	0,18	0,00	0,64	0,45	0,36	0,18	0,36	0,00	0,27	0,27	0,82	0,09

GNN ₄ A1/A2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	26	2	6	7	0	7	1	41,00	0,63	0,05	0,15	0,17	0,00	Media aciertos	65,19%		10,91
inf. 2	29	4	5	3	0	6	0	41,00	0,71	0,10	0,12	0,07	0,00	Media omisión	10,42%		6,73
inf. 3	23	7	8	2	1	9	0	41,00	0,56	0,17	0,20	0,05	0,02	Media adición	13,75%		5,70
inf. 4	28	5	3	4	1	4	0	41,00	0,68	0,12	0,07	0,10	0,02	Media elección	9,98%		4,56
inf. 5	34	1	4	1	1	1	0	41,00	0,83	0,02	0,10	0,02	0,02	Media sin respues.	0,67%		1,14
inf. 6	29	3	6	3	0	3	0	41,00	0,71	0,07	0,15	0,07	0,00		100,00%		
inf. 7	32	3	2	4	0	3	0	41,00	0,78	0,07	0,05	0,10	0,00				
inf. 8	27	6	4	4	0	6	1	41,00	0,66	0,15	0,10	0,10	0,00				
inf. 9	19	8	7	7	0	2	1	41,00	0,46	0,20	0,17	0,17	0,00				
inf. 10	26	0	10	5	0	6	2	41,00	0,63	0,00	0,24	0,12	0,00				
inf. 11	21	8	7	5	0	4	1	41,00	0,51	0,20	0,17	0,12	0,00				

GNN ₅ A1/A2																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art.correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	una	---	---	la	Ø	una	la	Ø	la	una	al	el	el	Ø	la	la	un	Ø	la
inf. 2	el	una	Ø	Ø	la	Ø	la	la	Ø	los	la	Ø	al	el	una	Ø	la	unas	Ø	Ø
inf. 3	el	la	Ø	Ø	la	un	una	la	el	los	la	al	el	el	un	la	la	unos	un	el
inf. 4	el	la	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	los	Ø	al	---	el	el	Ø	la	los	la	Ø
inf. 5	el	la	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	los	la	al	el	Ø	el	la	la	unos	un	Ø
inf. 6	el	una	Ø	la	la	un	una	el	el	los	la	Ø	el	los	al	la	la	unas	la	la
inf. 7	el	una	Ø	Ø	la	un	un	el	Ø	los	la	al	el	el	el	a el	la	unos	una	la
inf. 8	el	una	Ø	Ø	la	Ø	la	la	Ø	las	la	Ø	el	el	un	Ø	la	Ø	la	Ø
inf. 9	Ø	una	del	al	una	el	la	la	el	los	la	al	el	el	el	un	la	un	la	la
inf. 10	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	al	el	el	el	la	la	unos	Ø	la
inf. 11	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	las	la	al	el	el	el	la	la	unas	una	la
inf. 12	el	una	Ø	Ø	---	el	la	una	Ø	los	el	Ø	el	el	el	una	el	Ø	la	Ø
inf. 13	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	Ø	el	el	un	Ø	la	un	una	la
inf. 14	Ø	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	los	la	a el	al	Ø	un	la	la	unos	un	la
inf. 15	el	la	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	a el	del	al	el	la	la	una	unas	la
inf. 16	Ø	una	Ø	Ø	la	un	la	la	el	las	la	al	Ø	Ø	un	la	la	un	un	la
inf. 17	el	la	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	las	la	Ø	Ø	el	el	a el	la	unos	una	la
inf. 18	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	el	las	la	al	Ø	el	el	la	la	las	la	Ø

GNN ₅ A1/A2	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art.correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	una	el	un	la	Ø	un	el	el	el	una	la	el	Ø	un	los	la	el	el	los	Ø	el
inf. 2	la	Ø	de el	la	Ø	un	Ø	el	un	el	---	el	Ø	Ø	los	Ø	al	Ø	los	Ø	al
inf. 3	una	Ø	del	la	Ø	el	el	el	un	el	la	el	la	Ø	los	la	el	la	los	la	el
inf. 4	la	Ø	un	la	Ø	el	Ø	la	un	el	el	Ø	Ø	Ø	los	la	el	Ø	los	Ø	los
inf. 5	la	el	un	la	Ø	el	Ø	el	un	---	la	el	Ø	un	los	Ø	los	la	los	Ø	el
inf. 6	una	Ø	un	la	Ø	el	el	la	un	el	el	Ø	la	un	los	del	el	Ø	los	Ø	el
inf. 7	una	el	un	la	Ø	un	Ø	una	un	el	la	Ø	Ø	el	los	Ø	el	el	los	el	el
inf. 8	la	una	un	la	Ø	el	Ø	el	un	el	la	Ø	Ø	el	los	la	el	Ø	los	la	el
inf. 9	una	el	un	la	Ø	el	Ø	una	un	el	la	Ø	al	Ø	las	una	el	el	Ø	los	el
inf. 10	una	el	del	la	Ø	el	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	una	los	la	el	la	los	la	el
inf. 11	una	el	del	la	Ø	el	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	la	los	la	el	la	los	la	el
inf. 12	la	el	de el	la	Ø	el	Ø	el	el	Ø	una	Ø	Ø	el	los	Ø	el	el	los	el	el
inf. 13	la	Ø	Ø	la	Ø	el	el	una	un	el	la	el	Ø	un	los	la	el	Ø	los	Ø	el
inf. 14	una	el	del	la	Ø	el	el	la	el	un	el	Ø	Ø	el	los	al	Ø	el	los	los	al
inf. 15	la	el	de el	la	Ø	un	Ø	la	el	el	la	Ø	la	el	los	la	al	Ø	los	Ø	al
inf. 16	la	un	un	la	Ø	el	Ø	Ø	el	Ø	la	Ø	Ø	un	los	Ø	Ø	el	los	Ø	Ø
inf. 17	una	Ø	del	la	Ø	Ø	Ø	el	un	---	la	Ø	Ø	Ø	los	una	unos	Ø	los	Ø	los
inf. 18	la	el	una	la	Ø	un	Ø	el	un	un	el	Ø	Ø	un	los	la	el	---	los	las	Ø

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Aciertos	3,00	13	16,00	15,00	16,00	3,00	13,00	17,00	13,00	18,00	1,00	12,00	14,00	15,00	6,00	12,00	18,00	16,00	3,00	11,00
Error omisión											1,00	6,00	3,00	3,00	1,00	4,00				6,00
Error adición	15,00		1,00	2,00		15,00			5,00									1,00	15,00	
Error elección		5,00			1,00		5,00	1,00			16,00				11,00	2,00		1,00		
Error gén. y núm.							1,00	2,00		10,00			14,00	1,00	1,00	2,00	1,00	8,00		1,00
Error contracción												2,00								
Sin respuesta			1,00	1,00	1,00								1,00							
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	17,00
Aciertos	0,17	0,72	0,89	0,83	0,89	0,17	0,72	0,94	0,72	1,00	0,06	0,67	0,78	0,83	0,33	0,67	1,00	0,89	0,17	0,65
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,33	0,17	0,17	0,06	0,22	0,00	0,00	0,00	0,35
Adición	0,83	0,00	0,06	0,11	0,00	0,83	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,83	0,00
Elección	0,00	0,28	0,00	0,00	0,06	0,00	0,28	0,06	0,00	0,00	0,89	0,00	0,00	0,00	0,61	0,11	0,00	0,06	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,06	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,17	0,72	0,89	0,83	0,89	0,17	0,72	0,94	0,72	1,00	0,06	0,67	0,78	0,83	0,33	0,67	1,00	0,89	0,17	0,65
Media errores	0,83	0,28	0,06	0,11	0,06	0,83	0,28	0,06	0,28	0,00	0,94	0,33	0,17	0,17	0,67	0,33	0,00	0,11	0,83	0,35

	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Aciertos		10,00	8,00	18,00	18,00	12,00	5,00	4,00	13,00	11,00	16,00	5,00	14,00	7,00	18,00	13,00	15,00	10,00	17,00	9,00	16,00
Error omisión		6,00	1,00			1,00	13,00			2,00		13,00		5,00		5,00	2,00	7,00	1,00	9,00	2,00
Error adición	18,00							14,00					4,00								
Error elección		2,00	9,00			5,00			5,00	3,00	1,00			6,00			1,00				
Error gén. y núm.								3,00			4,00			6,00	1,00	2,00	1,00	6,00		5,00	2,00
Error contracción			3,00																		
Sin respuesta										2,00	1,00							1,00			
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00
Aciertos	0,00	0,56	0,44	1,00	1,00	0,67	0,28	0,22	0,72	0,61	0,89	0,28	0,78	0,39	1,00	0,72	0,83	0,56	0,94	0,50	0,89
Omisión	0,00	0,33	0,06	0,00	0,00	0,06	0,72	0,00	0,00	0,11	0,00	0,72	0,00	0,28	0,00	0,28	0,11	0,39	0,06	0,50	0,11
Adición	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,22	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,11	0,50	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,28	0,17	0,06	0,00	0,00	0,33	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,00	0,56	0,44	1,00	1,00	0,67	0,28	0,22	0,72	0,61	0,89	0,28	0,78	0,39	1,00	0,72	0,83	0,56	0,94	0,50	0,89
Media errores	1,00	0,44	0,56	0,00	0,00	0,33	0,72	0,78	0,28	0,28	0,06	0,72	0,22	0,61	0,00	0,28	0,17	0,39	0,06	0,50	0,11

GNN ₅ A1/A2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	30	2	3	4	2	5	0	41	0,73	0,05	0,07	0,10	0,05	Media aciertos	64,36%		8,90
inf. 2	25	9	3	3	1	4	1	41	0,61	0,22	0,07	0,07	0,02	Media omisión	12,33%		6,29
inf. 3	30	2	7	2	0	3	0	41	0,73	0,05	0,17	0,05	0,00	Media adición	12,20%		3,55
inf. 4	22	9	5	4	1	3	0	41	0,54	0,22	0,12	0,10	0,02	Media elección	10,03%		4,09
inf. 5	26	5	5	4	1	4	0	41	0,63	0,12	0,12	0,10	0,02	Media sin respues.	1,08%		1,50
inf. 6	25	5	8	3	0	8	0	41	0,61	0,12	0,20	0,07	0,00		100,00%		
inf. 7	29	3	4	5	0	8	0	41	0,71	0,07	0,10	0,12	0,00				
inf. 8	26	6	4	5	0	1	0	41	0,63	0,15	0,10	0,12	0,00				
inf. 9	24	4	7	6	0	7	0	41	0,59	0,10	0,17	0,15	0,00				
inf. 10	33	2	4	2	0	1	0	41	0,80	0,05	0,10	0,05	0,00				
inf. 11	31	2	5	3	0	2	0	41	0,76	0,05	0,12	0,07	0,00				
inf. 12	21	6	5	8	1	5	1	41	0,51	0,15	0,12	0,20	0,02				
inf. 13	30	6	4	1	0	4	0	41	0,73	0,15	0,10	0,02	0,00				
inf. 14	30	3	4	4	0	6	1	41	0,73	0,07	0,10	0,10	0,00				
inf. 15	25	4	6	6	0	2	2	41	0,61	0,10	0,15	0,15	0,00				
inf. 16	23	9	4	5	0	3	0	41	0,56	0,22	0,10	0,12	0,00				
inf. 17	22	9	5	4	1	2	0	41	0,54	0,22	0,12	0,10	0,02				
inf. 18	23	5	7	5	1	3	0	41	0,56	0,12	0,17	0,12	0,02				

GNN ₆ B1/B2																					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Art.correct.	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 1	Ø	Ø	un	el	el	el	un	Ø	el	---	---	el	un	los	la	la	los	el	la	la	el
inf. 2	Ø	Ø	el	un	el	el	un	Ø	el	el	la	la	un	las	la	la	los	el	la	la	un
inf. 3	Ø	Ø	un	el	el	el	al	al	un	un	una	lo	un	las	una	la	los	el	la	la	un
inf. 4	los	Ø	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	la	el	unos	Ø	Ø	los	el	la	la	un
inf. 5	los	el	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	el	las	Ø	la	los	el	la	la	el
inf. 6	los	el	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	el	un	las	Ø	la	los	el	la	la	el
inf. 7	Ø	Ø	un	un	el	el	un	un	el	un	lo	Ø	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	un
inf. 8	el	Ø	un	un	un	un	un	un	un	un	lo	la	un	los	la	la	los	el	la	la	un
inf. 9	Ø	Ø	un	un	el	el	un	un	el	un	el	la	un	las	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 10	Ø	Ø	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	el	un	del	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 11	Ø	Ø	el	un	un	un	el	a el	el	el	lo	la	un	unos	la	Ø	Ø	Ø	Ø	la	un
inf. 12	Ø	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	las	una	la	los	el	la	la	el
inf. 13	los	Ø	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	el
inf. 14	Ø	Ø	un	el	el	la	el	un	el	el	Ø	---	el	las	---	Ø	los	el	la	la	el
inf. 15	Ø	Ø	un	el	el	el	un	al	un	un	la	la	un	del	la	Ø	los	el	la	la	el
inf. 16	Ø	Ø	un	el	el	el	un	un	un	un	Ø	la	un	las	la	la	los	Ø	la	la	un
inf. 17	el	el	el	un	el	un	el	un	el	el	Ø	un	un	las	una	Ø	los	el	la	la	el
inf. 18	Ø	Ø	el	un	un	un	un	un	el	un	la	la	un	los	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 19	Ø	Ø	un	un	el	el	el	un	un	un	lo	una	un	los	la	Ø	Ø	Ø	Ø	la	un
inf. 20	Ø	Ø	un	el	el	el	el	un	un	Ø	---	la	un	las	la	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 21	Ø	Ø	un	un	el	un	el	un	un	un	lo	el	un	las	las	el	los	el	la	la	el
inf. 22	Ø	Ø	un	un	el	lo	un	un	un	un	lo	las	un	los	los	las	los	un	una	la	un
inf. 23	Ø	Ø	un	un	el	el	el	un	el	el	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	un
inf. 24	Ø	Ø	un	un	el	el	un	a el	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	el
inf. 25	Ø	Ø	un	un	el	el	el	un	Ø	el	la	Ø	un	las	la	Ø	los	Ø	la	la	un
inf. 26	Ø	Ø	el	un	el	el	un	un	un	el	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 27	Ø	Ø	un	un	el	el	un	los	el	un	los	la	un	los	la	la	los	el	el	la	el
inf. 28	Ø	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	las	Ø	del	los	el	la	la	un

GNN ₆ B1/B2																							
	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.	
Art.correct.	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el	
inf. 1	una	los	los	los	los	Ø	lo	la	unos	a el	el	---	el	el	la	la	Ø	la	---	el	la	el	
inf. 2	la	los	las	las	unos	Ø	Ø	Ø	unos	a el	una	un	el	un	la	una	de el	la	la	el	Ø	el	
inf. 3	una	los	los	las	los	las	lo	una	los	los	el	al	lo	una	Ø	Ø	del	la	la	un	la	el	
inf. 4	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	unos	al	el	el	el	un	el	la	del	la	la	un	una	el	
inf. 5	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	unos	un	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	el	la	el	
inf. 6	la	unos	unos	unos	los	los	lo	Ø	unos	un	el	un	el	el	Ø	la	del	la	la	el	la	el	
inf. 7	la	los	Ø	los	Ø	Ø	lo	Ø	Ø	al	Ø	el	el	un	Ø	al	del	la	la	un	una	Ø	
inf. 8	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	un	el	el	un	un	un	al	del	la	la	el	una	el	
inf. 9	la	los	los	las	los	Ø	los	Ø	Ø	al	el	el	un	el	un	al	del	la	la	un	la	el	
inf. 10	la	los	unos	los	los	las	lo	Ø	unos	los	el	el	un	un	un	al	del	una	la	un	una	el	
inf. 11	la	unos	los	los	los	las	lo	Ø	los	al	el	el	el	un	un	al	del	la	la	un	la	el	
inf. 12	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	un	el	el	el	un	una	al	del	la	la	un	una	el	
inf. 13	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	un	el	el	el	un	Ø	la	del	la	la	el	la	el	
inf. 14	el	los	los	los	los	las	Ø	Ø	los	a el	el	un	un	---	la	la	un	la	la	el	la	un	
inf. 15	la	los	unos	unos	los	las	la	Ø	unos	al	el	el	el	el	el	la	del	la	la	el	la	el	
inf. 16	la	los	los	los	los	las	Ø	Ø	unos	a el	el	un	un	Ø	el	la	un	la	la	un	una	un	
inf. 17	la	los	los	los	los	los	Ø	la	los	a el	el	el	el	el	un	un	de el	una	una	el	la	el	
inf. 18	la	los	unos	las	los	las	los	Ø	unos	los	el	el	el	un	una	la	del	la	la	el	una	un	
inf. 19	la	los	los	los	los	las	lo	Ø	los	al	el	un	el	Ø	un	al	del	una	una	un	una	el	
inf. 20	Ø	Ø	Ø	Ø	los	Ø	los	Ø	Ø	al	el	Ø	un	el	Ø	la	del	la	la	un	la	el	
inf. 21	una	los	unos	las	los	las	lo	Ø	los	a el	el	un	el	un	un	un	de el	la	la	un	una	el	
inf. 22	la	los	unos	unos	los	las	lo	la	los	a el	el	un	una	la	el	la	un	la	la	un	la	un	
inf. 23	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	un	el	un	el	un	Ø	la	del	la	la	un	una	Ø	
inf. 24	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	unos	al	el	el	el	un	un	la	del	la	la	uno	una	un	
inf. 25	Ø	los	unos	los	Ø	las	los	Ø	Ø	un	el	el	el	un	un	la	un	Ø	la	un	la	el	
inf. 26	Ø	los	los	unos	los	Ø	lo	Ø	los	un	el	el	el	un	Ø	la	del	la	la	lo	una	el	
inf. 27	la	los	los	unas	los	las	los	Ø	los	a el	el	el	un	un	Ø	la	un	la	la	un	la	el	
inf. 28	la	los	los	unos	los	las	el	Ø	los	al	el	el	un	un	un	la	del	la	la	un	una	un	

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
Aciertos	4,00	25,00	23,00		28,00	28,00	19,00	26,00	17,00	19,00	22,00	23,00	25,00	5,00	7,00	16,00	26,00	23,00	25,00	28,00	1,00
Error omisión	24,00							2,00	1,00	1,00	3,00	2,00					2,00	4,00	2,00		
Error adición		3,00		28,00										23,00	20,00	12,00					27,00
Error elección			5,00				9,00		10,00	7,00	1,00	2,00	3,00					1,00	1,00		
Error gén. y núm.	2,00					1,00		1,00			6,00	6,00									
Error contracción								2,00											1,00		
Sin respuesta										1,00	2,00	1,00			1,00						
Usos totales	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00
Aciertos	0,14	0,89	0,82	0,00	1,00	1,00	0,68	0,93	0,61	0,68	0,79	0,82	0,89	0,18	0,25	0,57	0,93	0,82	0,89	1,00	0,04
Omisión	0,86	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,04	0,04	0,11	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00	0,07	0,14	0,07	0,00	0,00
Adición	0,00	0,11	0,00	1,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,82	0,71	0,43	0,00	0,00	0,00	0,00	0,96
Elección	0,00	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,32	0,00	0,36	0,25	0,04	0,07	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,04	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,07	0,04	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,14	0,89	0,82	0,00	1,00	1,00	0,68	0,93	0,61	0,68	0,79	0,82	0,89	0,18	0,25	0,57	0,93	0,82	0,89	1,00	0,04
Media errores	0,86	0,11	0,18	1,00	0,00	0,00	0,32	0,07	0,39	0,29	0,14	0,14	0,11	0,82	0,71	0,43	0,07	0,18	0,11	0,00	0,96

	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.
	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el
Aciertos	22,00	25,00	6,00	5,00	25,00	28,00	24,00	24,00	6,00	28,00	26,00	18,00	19,00	8,00	21,00	24,00	22,00	24,00	25,00	17,00	13,00	20,00
Error omisión	3,00	1,00			2,00		4,00				1,00	1,00		2,00		1,00	1,00	1,00			1,00	2,00
Error adición			22,00	23,00				4,00	22,00						7,00							
Error elección	3,00	2,00			1,00						1,00	8,00	9,00	17,00		3,00	5,00	3,00	2,00	11,00	14,00	6,00
Error gén. y núm.	1,00					2,00	7,00			3,00			1,00	1,00		7,00						
Error contracción										8,00							3,00			16,00		
Sin respuesta												1,00		1,00					1,00			
Usos totales	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00	28,00
Aciertos	0,79	0,89	0,21	0,18	0,89	1,00	0,86	0,86	0,21	1,00	0,93	0,64	0,68	0,29	0,75	0,86	0,79	0,86	0,89	0,61	0,46	0,71
Omisión	0,11	0,04	0,00	0,00	0,07	0,00	0,14	0,00	0,00	0,00	0,04	0,04	0,00	0,07	0,00	0,04	0,04	0,04	0,00	0,00	0,04	0,07
Adición	0,00	0,00	0,79	0,82	0,00	0,00	0,00	0,14	0,79	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,25	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,11	0,07	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,29	0,32	0,61	0,00	0,11	0,18	0,11	0,07	0,39	0,50	0,21
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,79	0,89	0,21	0,18	0,89	1,00	0,86	0,86	0,21	1,00	0,93	0,64	0,68	0,29	0,75	0,86	0,79	0,86	0,89	0,61	0,46	0,71
Media errores	0,21	0,11	0,79	0,82	0,11	0,00	0,14	0,14	0,79	0,00	0,07	0,32	0,32	0,68	0,25	0,14	0,21	0,14	0,07	0,39	0,54	0,29

GNN ₆ B1/B2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	22	3	10	4	4	1	1	43	0,51	0,07	0,23	0,09	0,09	Media aciertos	69,45%		11,53
inf. 2	22	4	9	8	0	1	2	43	0,51	0,09	0,21	0,19	0,00	Media omisión	4,89%		4,50
inf. 3	28	2	9	4	0	5	0	43	0,65	0,05	0,21	0,09	0,00	Media adición	16,13%		5,20
inf. 4	35	0	7	1	0	1	0	43	0,81	0,00	0,16	0,02	0,00	Media elección	8,86%		5,81
inf. 5	32	0	8	3	0	0	0	43	0,74	0,00	0,19	0,07	0,00	Media sin respues.	0,66%		2,18
inf. 6	31	0	8	4	0	2	0	43	0,72	0,00	0,19	0,09	0,00		100,00%		
inf. 7	34	5	3	1	0	2	0	43	0,79	0,12	0,07	0,02	0,00				
inf. 8	35	0	6	2	0	2	0	43	0,81	0,00	0,14	0,05	0,00				
inf. 9	33	1	6	3	0	4	0	43	0,77	0,02	0,14	0,07	0,00				
inf. 10	33	1	7	2	0	4	0	43	0,77	0,02	0,16	0,05	0,00				
inf. 11	26	4	7	6	0	2	1	43	0,60	0,09	0,16	0,14	0,00				
inf. 12	36	1	6	0	0	3	0	43	0,84	0,02	0,14	0,00	0,00				
inf. 13	39	0	2	2	0	0	0	43	0,91	0,00	0,05	0,05	0,00				
inf. 14	20	3	7	10	3	1	1	43	0,47	0,07	0,16	0,23	0,07				
inf. 15	32	1	8	2	0	2	1	43	0,74	0,02	0,19	0,05	0,00				
inf. 16	25	5	9	4	0	1	1	43	0,58	0,12	0,21	0,09	0,00				
inf. 17	22	2	9	10	0	2	2	43	0,51	0,05	0,21	0,23	0,00				
inf. 18	31	1	7	4	0	4	0	43	0,72	0,02	0,16	0,09	0,00				
inf. 19	26	5	7	5	0	2	0	43	0,60	0,12	0,16	0,12	0,00				
inf. 20	31	5	3	3	1	2	0	43	0,72	0,12	0,07	0,07	0,02				
inf. 21	30	1	10	4	0	2	2	45	0,67	0,02	0,22	0,09	0,00				
inf. 22	25	1	10	7	0	4	1	43	0,58	0,02	0,23	0,16	0,00				
inf. 23	35	2	2	4	0	1	0	43	0,81	0,05	0,05	0,09	0,00				
inf. 24	35	1	6	1	0	0	1	43	0,81	0,02	0,14	0,02	0,00				
inf. 25	26	7	6	4	0	3	0	43	0,60	0,16	0,14	0,09	0,00				
inf. 26	32	2	6	3	0	0	0	43	0,74	0,05	0,14	0,07	0,00				
inf. 27	30	1	8	4	0	5	1	43	0,70	0,02	0,19	0,09	0,00				
inf. 28	33	1	9	2	0	2	0	45	0,73	0,02	0,20	0,04	0,00				

GNN ₇ B1/B2																					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Art.correct.	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 1	Ø	Ø	un	un	el	el	un	un	un	el	la	la	Ø	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 2	Ø	Ø	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	el
inf. 3	Ø	Ø	un	un	el	el	el	al	el	un	lo	la	el	las	Ø	Ø	los	el	la	la	el
inf. 4	---	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	el	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 5	Ø	Ø	el	un	el	el	el	a el	un	el	Ø	Ø	Ø	las	Ø	las	los	el	la	la	el
inf. 6	Ø	Ø	un	el	el	el	un	al	un	el	lo	el	un	unas	la	Ø	los	el	la	la	el
inf. 7	Ø	Ø	un	un	un	un	el	a el	el	un	Ø	---	un	las	las	las	los	el	la	la	un
inf. 8	Ø	Ø	un	un	el	el	el	un	Ø	un	Ø	la	un	las	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 9	Ø	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	Ø	la	la	un
inf. 10	Ø	Ø	un	Ø	el	el	el	al	un	el	la	la	un	Ø	la	Ø	los	Ø	la	la	---
inf. 11	los	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	Ø	la	la	un
inf. 12	Ø	Ø	un	el	el	el	el	Ø	el	un	lo	la	un	las	Ø	Ø	los	el	la	la	el
inf. 13	los	Ø	un	el	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	Ø	la	la	Ø
inf. 14	Ø	Ø	un	el	el	el	un	a el	Ø	el	lo	la	el	las	la	la	los	el	la	la	un
inf. 15	Ø	Ø	un	un	un	Ø	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	Ø	la	la	un
inf. 16	Ø	Ø	un	el	el	el	un	a el	un	un	---	la	un	las	---	Ø	los	el	la	la	el
inf. 17	el	el	un	el	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 18	el	el	un	un	el	el	Ø	al	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	el

GNN ₇ B1/B2	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.
Art.correct.	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el
inf. 1	la	los	unos	los	los	las	lo	Ø	los	al	el	un	el	un	Ø	la	del	la	la	un	la	el
inf. 2	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	los	Ø	el	el	un	Ø	Ø	la	del	la	la	el	la	el
inf. 3	la	los	unos	unos	los	los	lo	Ø	unos	al	el	el	el	el	el	la	del	la	la	Ø	la	el
inf. 4	la	los	los	los	los	Ø	lo	Ø	los	un	el	al	el	el	el	la	del	la	la	el	una	el
inf. 5	la	los	los	los	los	las	Ø	el	los	a el	el	la	Ø	el	Ø	la	de el	la	la	Ø	la	el
inf. 6	la	los	unos	unos	los	las	el	la	unos	un	el	un	un	el	el	la	del	la	la	el	la	el
inf. 7	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	los	un	el	la	la	el	lo	a el	de el	la	la	el	la	el
inf. 8	la	los	los	los	los	las	lo	Ø	unos	al	el	el	el	un	Ø	al	del	la	la	lo	una	el
inf. 9	la	los	los	unos	los	las	lo	Ø	Ø	los	el	el	el	un	el	la	del	la	la	el	la	un
inf. 10	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	un	el	un	la	del	la	la	un	la	el
inf. 11	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	un	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	uno	la	el
inf. 12	la	los	los	los	los	Ø	lo	---	los	al	el	el	el	un	Ø	al	del	la	la	el	una	un
inf. 13	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	unas	un	el	el	el	un	Ø	la	del	la	la	un	una	el
inf. 14	la	los	los	las	los	las	lo	la	los	al	el	el	el	el	Ø	al	del	la	la	el	la	el
inf. 15	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	al	el	al	el	un	Ø	la	del	la	la	el	una	el
inf. 16	la	los	unos	unos	los	los	---	la	los	un	el	el	el	el	el	---	de el	la	la	lo	una	un
inf. 17	al	del	Ø	Ø	los	Ø	lo	Ø	unos	al	el	el	el	un	Ø	al	Ø	la	la	el	una	el
inf. 18	la	los	unos	unas	un	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	el	el	lo	la	del	la	la	Ø	una	el

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
Aciertos	4,00	16,00	17,00	1,00	18,00	18,00	11,00	17,00	13,00	13,00	14,00	16,00	14,00	10,00	6,00	15,00	18,00	13,00	18,00	18,00	1,00
Error omisión	13,00						1,00	1,00	2,00		3,00	1,00	2,00					5,00			
Error adición		2,00		17,00										8,00	11,00	3,00					16,00
Error elección			1,00				6,00		3,00	5,00			2,00								
Error gén. y núm.	2,00										3,00	1,00									
Error contracción							4,00														
Sin respuesta	1,00										1,00	1,00			1,00						1,00
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00
Aciertos	0,22	0,89	0,94	0,06	1,00	1,00	0,61	0,94	0,72	0,72	0,78	0,89	0,78	0,56	0,33	0,83	1,00	0,72	1,00	1,00	0,06
Omisión	0,72	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,11	0,00	0,17	0,06	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,28	0,00	0,00	0,00
Adición	0,00	0,11	0,00	0,94	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,44	0,61	0,17	0,00	0,00	0,00	0,00	0,89
Elección	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,33	0,00	0,17	0,28	0,00	0,00	0,11	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,22	0,89	0,94	0,06	1,00	1,00	0,61	0,94	0,72	0,72	0,78	0,89	0,78	0,56	0,33	0,83	1,00	0,72	1,00	1,00	0,06
Media errores	0,72	0,11	0,06	0,94	0,00	0,00	0,39	0,06	0,28	0,28	0,17	0,06	0,22	0,44	0,61	0,17	0,00	0,28	0,00	0,00	0,89

	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.
	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el
Aciertos	18,00	18,00	5,00	5,00	17,00	18,00	16,00	13,00	4,00	17,00	18,00	16,00	14,00	10,00	11,00	17,00	17,00	18,00	18,00	4,00	8,00	15,00
Error omisión							1,00			1,00			1,00	1,00			1,00			3,00		
Error adición			13,00	13,00				4,00	14,00						7,00							
Error elección					1,00							2,00	3,00	7,00						11,00	10,00	3,00
Error gén. y núm.	1,00	1,00				2,00	1,00			1,00		2,00				5,00				3,00		
Error contracción										1,00							3,00					
Sin respuesta							1,00	1,00								1,00						
Usos totales	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00	18,00
Aciertos	1,00	1,00	0,28	0,28	0,94	1,00	0,89	0,72	0,22	0,94	1,00	0,89	0,78	0,56	0,61	0,94	0,94	1,00	1,00	0,22	0,44	0,83
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,17	0,00	0,00
Adición	0,00	0,00	0,72	0,72	0,00	0,00	0,00	0,22	0,78	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,17	0,39	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,61	0,56	0,17
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	1,00	1,00	0,28	0,28	0,94	1,00	0,89	0,72	0,22	0,94	1,00	0,89	0,78	0,56	0,61	0,94	0,94	1,00	1,00	0,22	0,44	0,83
Media errores	0,00	0,00	0,72	0,72	0,06	0,00	0,06	0,22	0,78	0,06	0,00	0,11	0,22	0,44	0,39	0,00	0,06	0,00	0,00	0,78	0,56	0,17

GNN ₇ B1/B2	Acertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Acertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	32	2	6	3	0	2	0	43	0,74	0,05	0,14	0,07	0,00	Media aciertos	74,29%		8,90
inf. 2	32	3	5	3	0	0	0	43	0,74	0,07	0,12	0,07	0,00	Media omisión	4,65%		3,38
inf. 3	30	2	7	4	0	1	0	43	0,70	0,05	0,16	0,09	0,00	Media adición	13,95%		4,92
inf. 4	34	0	7	1	1	1	0	43	0,79	0,00	0,16	0,02	0,02	Media elección	6,07%		3,49
inf. 5	24	7	8	4	0	1	3	43	0,56	0,16	0,19	0,09	0,00	Media sin respues.	1,03%		2,29
inf. 6	28	1	9	5	0	2	0	43	0,65	0,02	0,21	0,12	0,00		100,00%		
inf. 7	29	2	7	4	1	3	2	43	0,67	0,05	0,16	0,09	0,02				
inf. 8	31	3	7	2	0	1	0	43	0,72	0,07	0,16	0,05	0,00				
inf. 9	32	2	6	3	0	1	0	43	0,74	0,05	0,14	0,07	0,00				
inf. 10	35	2	1	4	1	2	0	43	0,81	0,05	0,02	0,09	0,02				
inf. 11	38	1	3	1	0	0	0	43	0,88	0,02	0,07	0,02	0,00				
inf. 12	30	2	6	4	1	1	0	43	0,70	0,05	0,14	0,09	0,02				
inf. 13	37	1	5	0	0	1	0	43	0,86	0,02	0,12	0,00	0,00				
inf. 14	28	2	9	4	0	1	1	43	0,65	0,05	0,21	0,09	0,00				
inf. 15	37	2	3	1	0	0	0	43	0,86	0,05	0,07	0,02	0,00				
inf. 16	28	1	8	2	4	1	2	43	0,65	0,02	0,19	0,05	0,09				
inf. 17	36	1	5	1	0	4	0	43	0,84	0,02	0,12	0,02	0,00				
inf. 18	34	2	6	1	0	1	0	43	0,79	0,05	0,14	0,02	0,00				

GNN ₈ C1/C2																					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Art.correct.	una	el	el	la	el	un	lo	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
inf. 1	la	el	un	Ø	el	un	Ø	un	los	unos	los	un	el	los	el	el	un	el	el	Ø	unos
inf. 2	la	Ø	un	Ø	lo	un	Ø	el	los	unos	los	un	el	los	un	la	del	el	el	el	unos
inf. 3	una	el	Ø	Ø	---	---	lo	un	los	unos	los	un	Ø	los	lo	lo	un	el	el	el	del
inf. 4	una	Ø	un	Ø	el	un	al	un	los	Ø	Ø	un	Ø	los	un	el	un	el	el	el	unos
inf. 5	una	---	el	la	Ø	el	Ø	el	unos	los	las	el	Ø	los	lo	lo	del	el	el	el	los
inf. 6	una	---	el	la	Ø	una	lo	el	los	los	unos	un	Ø	los	un	el	un	un	el	el	unos
inf. 7	la	el	un	Ø	el	un	lo	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
inf. 8	una	Ø	un	una	lo	un	lo	un	los	los	los	un	el	los	el	lo	un	el	el	el	los
inf. 9	una	Ø	un	la	Ø	el	a el	Ø	los	los	los	el	el	los	un	el	del	el	el	el	unos
inf. 10	una	Ø	el	la	un	un	al	un	unos	unos	los	Ø	el	los	el	lo	un	el	el	el	unos
inf. 11	la	el	un	la	lo	un	---	el	los	unos	unas	el	un	unos	el	la	un	el	la	el	unos

GNN ₈ C1/C2																					
	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.
Art.correct.	Ø	una / Ø	lo	del	el	al	un / el	una	una / Ø	Ø / un	el / Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 1	Ø	una	Ø	Ø	el	Ø	el	una	una	el	Ø	el	el	el	lo	los	unas	Ø	el	un	la
inf. 2	Ø	una	lo	lo	la	una	uno	una	una	un	Ø	Ø	un	lo	lo	los	Ø	un	el	un	la
inf. 3	Ø	una	Ø	lo	Ø	---	el	una	la	un	Ø	Ø	el	Ø	lo	los	unas	el	el	a el	la
inf. 4	Ø	una	los	del	el	a el	un	una	una	un	Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	el	el	al	la
inf. 5	Ø	una	Ø	lo	Ø	unos	un	una	una	un	Ø	Ø	el	lo	los	los	las	un	el	al	la
inf. 6	Ø	una	Ø	lo	el	a el	el	una	una	un	Ø	lo	un	lo	lo	los	Ø	el	el	a el	la
inf. 7	Ø	una	lo	del	el	al	el	una	una	Ø	Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 8	Ø	la	lo	lo	Ø	la	un	la	la	el	Ø	el	el	el	lo	los	las	un	el	Ø	la
inf. 9	Ø	una	lo	lo	la	la	un	una	una	un	Ø	lo	el	lo	lo	los	unas	un	Ø	un	una
inf. 10	Ø	una	Ø	lo	Ø	una	el	una	una	un	Ø	lo	un	el	lo	los	las	un	un	al	la
inf. 11	---	la	---	---	---	a el	---	una	la	un	---	lo	el	lo	lo	los	la	un	el	a el	la

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
	una	el	el	la	el	un	lo	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
Aciertos	7,00	4,00	3,00	5,00	6,00	8,00	7,00	6,00	9,00	2,00	2,00	7,00	2,00	10,00	7,00	11,00	8,00	1,00	1,00	2,00	8,00
Error omisión		5,00	1,00	5,00	3,00		3,00	1,00				1,00	4,00								
Error adición										9,00	9,00							10,00	10,00	9,00	
Error elección	4,00		7,00	1,00	1,00	2,00		4,00	2,00			3,00	5,00	1,00	4,00		3,00				3,00
Error gén. y núm.					3,00	1,00	3,00								2,00	6,00					
Error contracción																					
Sin respuesta		2,00			1,00	1,00	1,00														
Usos totales	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00
Aciertos	0,64	0,36	0,27	0,45	0,55	0,73	0,64	0,55	0,82	0,18	0,18	0,64	0,18	0,91	0,64	1,00	0,73	0,09	0,09	0,18	0,73
Omisión	0,00	0,45	0,09	0,45	0,27	0,00	0,27	0,09	0,00	0,00	0,00	0,09	0,36	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Adición	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,82	0,82	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,91	0,91	0,82	0,00
Elección	0,36	0,00	0,64	0,09	0,09	0,18	0,00	0,36	0,18	0,00	0,00	0,27	0,45	0,09	0,36	0,00	0,27	0,00	0,00	0,00	0,27
Sin respuesta	0,00	0,18	0,00	0,00	0,09	0,09	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,64	0,36	0,27	0,45	0,55	0,73	0,64	0,55	0,82	0,18	0,18	0,64	0,18	0,91	0,64	1,00	0,73	0,09	0,09	0,18	0,73
Media errores	0,36	0,45	0,73	0,55	0,36	0,18	0,27	0,45	0,18	0,82	0,82	0,36	0,82	0,09	0,36	0,00	0,27	0,91	0,91	0,82	0,27

	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.
	Ø	una / Ø	lo	del	el	al	un / el	una	una / Ø	Ø / un	el / Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
Aciertos	10,00	9,00	5,00	9,00	6,00	6,00	10,00	10,00	8,00	9,00	10,00	8,00	5,00	10,00	11,00	11,00	4,00	2,00	9,00	7,00	10,00
Error omisión			5,00	1,00	4,00	1,00						3,00		1,00					1,00	1,00	
Error adición		2,00								2,00							7,00	9,00			
Error elección						3,00		1,00	3,00				6,00						1,00	3,00	1,00
Error gén. y núm.			1,00	7,00	2,00	2,00	1,00					2,00		5,00	1,00						
Error contracción						3,00														3,00	
Sin respuesta	1,00		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00				1,00										
Usos totales	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00	11,00
Aciertos	0,91	0,82	0,45	0,82	0,55	0,55	0,91	0,91	0,73	0,82	0,91	0,73	0,45	0,91	1,00	1,00	0,36	0,18	0,82	0,64	0,91
Omisión	0,00	0,00	0,45	0,09	0,36	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,27	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,09	0,00
Adición	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,64	0,82	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,27	0,00	0,09	0,27	0,00	0,00	0,00	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,09	0,27	0,09
Sin respuesta	0,09	0,00	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,00	0,00	0,00	0,09	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,91	0,82	0,45	0,82	0,55	0,55	0,91	0,91	0,73	0,82	0,91	0,73	0,45	0,91	1,00	1,00	0,36	0,18	0,82	0,64	0,91
Media errores	0,00	0,18	0,45	0,09	0,36	0,36	0,00	0,09	0,27	0,18	0,00	0,27	0,55	0,09	0,00	0,00	0,64	0,82	0,18	0,36	0,09

GNN ₈ C1/C2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	26	5	6	5	0	1	0	42	0,62	0,12	0,14	0,12	0,00	Media aciertos	62,55%		14,37
inf. 2	25	4	6	7	0	6	0	42	0,60	0,10	0,14	0,17	0,00	Media omisión	8,66%		4,79
inf. 3	22	7	7	3	3	3	1	42	0,52	0,17	0,17	0,07	0,07	Media adición	14,50%		5,68
inf. 4	34	3	4	1	0	2	1	42	0,81	0,07	0,10	0,02	0,00	Media elección	11,69%		6,52
inf. 5	20	6	7	8	1	5	0	42	0,48	0,14	0,17	0,19	0,02	Media sin respues.	2,60%		5,16
inf. 6	31	3	6	1	1	3	2	42	0,74	0,07	0,14	0,02	0,02		100,00%		
inf. 7	39	1	0	2	0	0	0	42	0,93	0,02	0,00	0,05	0,00				
inf. 8	23	3	9	7	0	5	0	42	0,55	0,07	0,21	0,17	0,00				
inf. 9	23	4	7	8	0	5	0	42	0,55	0,10	0,17	0,19	0,00				
inf. 10	26	4	7	5	0	3	0	42	0,62	0,10	0,17	0,12	0,00				
inf. 11	20	0	8	7	7	3	2	42	0,48	0,00	0,19	0,17	0,17				

GNN ₉ A1/A2																				
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
Art.correct.	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
inf. 1	el	una	Ø	Ø	la	—	una	la	Ø	los	una	a el	el	el	un	la	la	unos	un	la
inf. 2	el	una	Ø	Ø	la	el	un	el	el	las	la	a el	el	el	un	la	la	unos	la	la
inf. 3	el	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	el	las	la	a el	el	el	el	la	la	unos	Ø	la
inf. 4	el	una	del	—	la	el	Ø	la	Ø	los	la	al	el	el	un	la	la	los	la	la
inf. 5	el	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	unas	la	al	el	el	un	un	una	un	el	la
inf. 6	el	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	la	al	el	el	el	la	la	Ø	Ø	la
inf. 7	el	la	Ø	Ø	una	Ø	la	una	el	las	la	al	los	al	un	la	la	las	la	la
inf. 8	el	la	Ø	Ø	una	un	una	la	el	las	la	al	los	el	el	al	la	unas	una	la
inf. 9	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	el	los	una	al	el	el	un	la	la	unos	una	la
inf. 10	el	una	Ø	Ø	una	Ø	una	la	Ø	las	la	al	del	el	un	la	la	unas	Ø	la
inf. 11	Ø	una	Ø	Ø	la	el	una	la	el	las	la	al	el	el	el	Ø	la	unas	una	Ø
inf. 12	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	la	al	los	el	un	la	la	Ø	Ø	la
inf. 13	el	la	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	Ø	Ø	Ø	Ø
inf. 14	el	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	los	la	al	el	el	el	la	la	unas	la	la
inf. 15	el	una	Ø	Ø	la	un	una	la	el	los	la	al	los	los	el	la	la	unos	la	la
inf. 16	Ø	una	Ø	Ø	la	un	una	la	Ø	las	la	al	el	el	una	la	la	unos	la	la
inf. 17	Ø	una	Ø	Ø	la	el	una	la	Ø	los	la	al	los	un	un	la	la	unos	la	la

GNN ₉ A1/A2																					
	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
Art.correct.	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
inf. 1	una	un	del	la	Ø	un	el	el	el	el	la	el	Ø	el	los	Ø	el	el	los	Ø	los
inf. 2	una	el	un	la	Ø	un	el	el	un	un	el	el	Ø	el	los	la	el	el	los	la	el
inf. 3	una	la	de el	la	Ø	un	el	Ø	un	el	la	el	Ø	una	los	una	el	la	los	la	el
inf. 4	Ø	el	del	la	Ø	la	Ø	el	un	Ø	la	Ø	Ø	el	los	Ø	el	Ø	los	Ø	el
inf. 5	una	el	Ø	una	Ø	un	Ø	la	un	el	la	Ø	Ø	la	los	la	el	Ø	los	una	los
inf. 6	Ø	Ø	de el	la	Ø	un	---	Ø	el	el	la	Ø	al	el	los	la	el	la	los	---	los
inf. 7	la	un	del	una	Ø	el	Ø	la	el	un	una	Ø	la	del	los	Ø	los	Ø	los	una	al
inf. 8	Ø	la	del	una	Ø	un	el	un	un	el	una	Ø	Ø	una	los	la	el	el	los	---	el
inf. 9	una	el	del	la	Ø	un	el	la	un	un	la	el	Ø	una	los	a la	el	la	los	la	el
inf. 10	una	el	un	una	Ø	un	Ø	un	unos	un	el	Ø	Ø	una	los	una	el	la	los	Ø	los
inf. 11	Ø	Ø	la	la	Ø	el	el	Ø	un	el	Ø	Ø	Ø	un	los	Ø	el	Ø	los	Ø	el
inf. 12	una	---	de el	la	Ø	el	el	el	un	el	la	Ø	Ø	un	los	Ø	el	el	los	Ø	el
inf. 13	Ø	Ø	del	la	Ø	un	Ø	el	un	el	la	Ø	Ø	Ø	los	Ø	el	Ø	los	Ø	los
inf. 14	la	Ø	del	la	Ø	el	el	un	un	el	la	el	Ø	un	los	Ø	el	el	los	los	el
inf. 15	una	la	un	la	Ø	un	el	Ø	un	el	la	Ø	la	el	los	Ø	el	el	los	la	el
inf. 16	una	un	del	una	Ø	el	el	un	un	un	la	el	Ø	un	los	Ø	el	la	los	las	el
inf. 17	la	el	del	la	Ø	un	Ø	Ø	un	el	la	Ø	Ø	un	los	la	el	la	Ø	Ø	los

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
	Ø	una	Ø	Ø	la	Ø	una	la	Ø	las	una	al	los	el	un	la	la	Ø / unos	Ø	la
Aciertos	4,00	14,00	16,00	16,00	14,00	6,00	15,00	16,00	10,00	16,00	3,00	17,00	17,00	16,00	11,00	15,00	15,00	15,00	5,00	15,00
Error omisión							1,00									1,00	1,00			2,00
Error adición	13,00		1,00			10,00			7,00									2,00	12,00	
Error elección		3,00			3,00		1,00	1,00		1,00	14,00			1,00	6,00	1,00	1,00			
Error gén. y núm.							1,00	1,00		6,00			11,00	1,00	1,00	1,00		5,00		
Error contracción												3,00								
Sin respuesta				1,00		1,00														
Usos totales	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00
Aciertos	0,24	0,82	0,94	0,94	0,82	0,35	0,88	0,94	0,59	0,94	0,18	1,00	1,00	0,94	0,65	0,88	0,88	0,88	0,29	0,88
Omisión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,12
Adición	0,76	0,00	0,06	0,00	0,00	0,59	0,00	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12	0,71	0,00
Elección	0,00	0,18	0,00	0,00	0,18	0,00	0,06	0,06	0,00	0,06	0,82	0,00	0,00	0,06	0,35	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,24	0,82	0,94	0,94	0,82	0,35	0,88	0,94	0,59	0,94	0,18	1,00	1,00	0,94	0,65	0,88	0,88	0,88	0,29	0,88
Media errores	0,76	0,18	0,06	0,00	0,18	0,59	0,12	0,06	0,41	0,06	0,82	0,00	0,00	0,06	0,35	0,12	0,12	0,12	0,71	0,12

	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.
	Ø	el	del	la	Ø	el	el	Ø / un	un	el	la	el	Ø	una	los	la / una	el	la	los	la	el
Aciertos	5,00	9,00	13,00	12,00	17,00	6,00	10,00	9,00	14,00	11,00	14,00	6,00	14,00	9,00	17,00	8,00	17,00	12,00	16,00	6,00	17,00
Error omisión		4,00	1,00				6,00			1,00	1,00	11,00		1,00		9,00		5,00	1,00	7,00	
Error adición	12,00							8,00					3,00								
Error elección		3,00	3,00	5,00		11,00			3,00	5,00	2,00			7,00						2,00	
Error gén. y núm.		3,00	1,00			1,00			1,00		2,00			5,00			1,00	6,00			6,00
Error contracción			3,00																		
Sin respuesta		1,00					1,00													2,00	
Usos totales	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00
Aciertos	0,29	0,53	0,76	0,71	1,00	0,35	0,59	0,53	0,82	0,65	0,82	0,35	0,82	0,53	1,00	0,47	1,00	0,71	0,94	0,35	1,00
Omisión	0,00	0,24	0,06	0,00	0,00	0,00	0,35	0,00	0,00	0,06	0,06	0,65	0,00	0,06	0,00	0,53	0,00	0,29	0,06	0,41	0,00
Adición	0,71	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,18	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,18	0,18	0,29	0,00	0,65	0,00	0,00	0,18	0,29	0,12	0,00	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00
Sin respuesta	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,29	0,53	0,76	0,71	1,00	0,35	0,59	0,53	0,82	0,65	0,82	0,35	0,82	0,53	1,00	0,47	1,00	0,71	0,94	0,35	1,00
Media errores	0,71	0,41	0,24	0,29	0,00	0,65	0,35	0,47	0,18	0,35	0,18	0,65	0,18	0,47	0,00	0,53	0,00	0,29	0,06	0,53	0,00

GNN ₉ A1/A2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	30	2	4	4	1	4	1	41	0,73	0,05	0,10	0,10	0,02	Media aciertos	71,45%		10,12
inf. 2	30	0	6	5	0	5	1	41	0,73	0,00	0,15	0,12	0,00	Media omisión	7,46%		6,65
inf. 3	35	0	3	3	0	2	2	41	0,85	0,00	0,07	0,07	0,00	Media adición	9,76%		3,95
inf. 4	25	7	6	2	1	3	0	41	0,61	0,17	0,15	0,05	0,02	Media elección	10,47%		6,83
inf. 5	25	4	4	8	0	3	0	41	0,61	0,10	0,10	0,20	0,00	Media sin respues.	0,86%		1,48
inf. 6	30	2	2	5	2	2	1	41	0,73	0,05	0,05	0,12	0,05		100,00%		
inf. 7	18	4	7	12	0	1	0	41	0,44	0,10	0,17	0,29	0,00				
inf. 8	28	1	4	7	1	4	0	41	0,68	0,02	0,10	0,17	0,02				
inf. 9	33	0	6	2	0	2	0	41	0,80	0,00	0,15	0,05	0,00				
inf. 10	30	3	2	6	0	5	0	41	0,73	0,07	0,05	0,15	0,00				
inf. 11	28	8	3	2	0	4	0	41	0,68	0,20	0,07	0,05	0,00				
inf. 12	34	3	2	1	1	2	1	41	0,83	0,07	0,05	0,02	0,02				
inf. 13	27	9	3	2	0	1	0	41	0,66	0,22	0,07	0,05	0,00				
inf. 14	33	2	4	2	0	6	0	41	0,80	0,05	0,10	0,05	0,00				
inf. 15	28	2	6	5	0	4	0	41	0,68	0,05	0,15	0,12	0,00				
inf. 16	33	1	3	4	0	4	0	41	0,80	0,02	0,07	0,10	0,00				
inf. 17	31	4	3	3	0	3	0	41	0,76	0,10	0,07	0,07	0,00				

GNN ₁₀ B1/B2																					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Art.correct.	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 1	los	Ø	un	Ø	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	la	la	los	el	la	la	un
inf. 2	Ø	Ø	un	Ø	un	un	un	a el	un	un	la	una	un	unos	la	Ø	Ø	Ø	Ø	la	Ø
inf. 3	Ø	Ø	un	el	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	una	Ø	los	el	la	la	un
inf. 4	los	Ø	un	un	el	el	un	un	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 5	los	Ø	un	un	el	el	un	a el	un	el	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 6	Ø	Ø	un	Ø	un	un	un	al	Ø	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	Ø	la	la	Ø
inf. 7	Ø	Ø	un	Ø	un	un	un	un	el	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	Ø	la	la	Ø
inf. 8	Ø	Ø	un	un	el	el	un	a el	un	el	lo	la	un	los	la	del	los	el	la	la	Ø
inf. 9	Ø	Ø	un	Ø	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 10	los	Ø	un	Ø	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	los	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 11	---	el	un	un	Ø	Ø	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	una	Ø	los	la	la	la	un
inf. 12	los	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	un
inf. 13	los	Ø	el	el	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	la	Ø	los	el	la	la	Ø
inf. 14	el	Ø	un	el	el	el	un	al	el	el	lo	la	Ø	los	la	Ø	los	el	la	del	un
inf. 15	Ø	Ø	el	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	el
inf. 16	Ø	Ø	un	un	Ø	Ø	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	un
inf. 17	Ø	Ø	un	Ø	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	los	la	Ø	los	Ø	la	la	Ø
inf. 18	los	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	la	la	un	los	la	Ø	los	el	la	Ø	el
inf. 19	los	Ø	un	un	el	el	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	del	la	la	un
inf. 20	---	---	el	un	un	un	un	al	un	un	lo	la	un	Ø	---	Ø	los	el	la	la	el

GNN ₁₀ B1/B2	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.
Art.correct.	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el
inf. 1	la	Ø	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	un	el	el	el	un	un	la	del	la	la	un	una	el
inf. 2	la	los	Ø	Ø	los	las	el	Ø	Ø	a el	Ø	el	el	un	un	la	del	la	la	el	una	el
inf. 3	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	los	un	el	el	el	un	Ø	la	del	una	la	el	una	un
inf. 4	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	a el	el	el	el	un	el	la	del	la	la	---	una	el
inf. 5	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	un	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	el	una	el
inf. 6	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	Ø	el	el	un	un	Ø	la	del	una	la	el	una	el
inf. 7	la	los	unos	unos	unos	las	lo	Ø	unos	al	el	un	el	el	Ø	la	del	la	la	uno	una	el
inf. 8	la	los	los	los	los	las	lo	Ø	Ø	un	el	el	un	el	un	la	del	la	la	el	una	el
inf. 9	la	los	Ø	los	los	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	el	un	Ø	la	del	la	la	el	una	el
inf. 10	la	los	Ø	los	unos	las	lo	Ø	Ø	los	el	el	el	un	un	la	del	la	la	un	una	el
inf. 11	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	al	el	el	un	el	el	la	del	la	la	un	la	el
inf. 12	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	unos	un	el	el	el	un	el	la	del	la	la	un	una	el
inf. 13	la	Ø	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	el	Ø	el
inf. 14	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	unos	---	el	el	un	el	el	la	del	la	la	Ø	una	el
inf. 15	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	el	un	el	la	del	la	la	el	una	el
inf. 16	la	los	unos	---	los	las	lo	Ø	unos	un	el	al	el	un	un	la	del	la	la	el	una	el
inf. 17	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	Ø	al	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	Ø	la	el
inf. 18	la	los	los	los	los	las	lo	Ø	unos	a el	el	del	el	el	el	la	del	la	la	el	una	el
inf. 19	la	los	Ø	Ø	los	las	lo	Ø	los	un	el	el	el	el	Ø	la	del	la	la	el	una	el
inf. 20	la	los	unos	unos	los	las	lo	Ø	los	al	el	el	un	---	Ø	la	del	la	la	el	una	el

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
	los	Ø	un	Ø	el / un	el / un	un	al / un	un	un	lo	la	un	Ø	Ø	Ø	los	el	la	la	Ø
Aciertos	9,00	18,00	17,00	7,00	18,00	18,00	20,00	20,00	17,00	17,00	20,00	19,00	19,00	14,00	7,00	18,00	19,00	16,00	19,00	19,00	9,00
Error omisión	9,00				2,00	2,00			1,00				1,00				1,00	4,00	1,00	1,00	
Error adición		1,00		13,00										6,00	12,00	2,00					11,00
Error elección			3,00						2,00	3,00		1,00									
Error gén. y núm.	1,00										1,00							1,00		1,00	
Error contracción								3,00													
Sin respuesta	2,00	1,00													1,00						
Usos totales	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
Aciertos	0,45	0,90	0,85	0,35	0,90	0,90	1,00	1,00	0,85	0,85	1,00	0,95	0,95	0,70	0,35	0,90	0,95	0,80	0,95	0,95	0,45
Omisión	0,45	0,00	0,00	0,00	0,10	0,10	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,05	0,20	0,05	0,05	0,00
Adición	0,00	0,05	0,00	0,65	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,60	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,55
Elección	0,00	0,00	0,15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,15	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,10	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,45	0,90	0,85	0,35	0,90	0,90	1,00	1,00	0,85	0,85	1,00	0,95	0,95	0,70	0,35	0,90	0,95	0,80	0,95	0,95	0,45
Media errores	0,45	0,05	0,15	0,65	0,10	0,10	0,00	0,00	0,15	0,15	0,00	0,05	0,05	0,30	0,60	0,10	0,05	0,20	0,05	0,05	0,55

	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.	43.
	la	los	Ø	Ø	los	las / Ø	lo	Ø	Ø	al / un	el	el	el	el	Ø / un	la	del	la	la	uno	una	el
Aciertos	20,00	18,00	14,00	12,00	18,00	20,00	20,00	20,00	9,00	18,00	19,00	19,00	15,00	9,00	14,00	20,00	20,00	18,00	20,00	5,00	17,00	20,00
Error omisión		2,00								1,00	1,00									2,00	1,00	
Error adición			6,00	7,00					11,00						6,00							
Error elección					2,00						1,00	5,00	10,00					2,00		12,00	2,00	
Error gén. y núm.							1,00			1,00										4,00		
Error contracción										3,00												
Sin respuesta				1,00						1,00				1,00						1,00		
Usos totales	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00	20,00
Aciertos	1,00	0,90	0,70	0,60	0,90	1,00	1,00	1,00	0,45	0,90	0,95	0,95	0,75	0,45	0,70	1,00	1,00	0,90	1,00	0,25	0,85	1,00
Omisión	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,05	0,00
Adición	0,00	0,00	0,30	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,55	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,25	0,50	0,00	0,00	0,00	0,10	0,00	0,60	0,10	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	1,00	0,90	0,70	0,60	0,90	1,00	1,00	1,00	0,45	0,90	0,95	0,95	0,75	0,45	0,70	1,00	1,00	0,90	1,00	0,25	0,85	1,00
Media errores	0,00	0,10	0,30	0,35	0,10	0,00	0,00	0,00	0,55	0,05	0,05	0,05	0,25	0,50	0,30	0,00	0,00	0,10	0,00	0,70	0,15	0,00

GNN ₁₀ B1/B2	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Aciertos	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	39	1	3	0	0	1	0	43	0,91	0,02	0,07	0,00	0,00	Media aciertos	83,14%		7,27
inf. 2	34	5	2	2	0	2	2	43	0,79	0,12	0,05	0,05	0,00	Media omisión	3,37%		3,33
inf. 3	36	1	4	2	0	0	0	43	0,84	0,02	0,09	0,05	0,00	Media adición	8,72%		5,05
inf. 4	37	0	5	0	1	0	1	43	0,86	0,00	0,12	0,00	0,02	Media elección	3,84%		2,42
inf. 5	39	0	2	2	0	0	1	43	0,91	0,00	0,05	0,05	0,00	Media sin respues.	0,93%		2,19
inf. 6	36	4	0	3	0	0	0	43	0,84	0,09	0,00	0,07	0,00		100,00%		
inf. 7	34	2	4	3	0	0	0	43	0,79	0,05	0,09	0,07	0,00				
inf. 8	33	1	6	3	0	0	1	43	0,77	0,02	0,14	0,07	0,00				
inf. 9	40	1	1	1	0	0	0	43	0,93	0,02	0,02	0,02	0,00				
inf. 10	40	0	2	1	0	2	0	43	0,93	0,00	0,05	0,02	0,00				
inf. 11	32	2	6	2	1	2	0	43	0,74	0,05	0,14	0,05	0,02				
inf. 12	38	0	5	0	0	1	0	43	0,88	0,00	0,12	0,00	0,00				
inf. 13	37	2	2	2	0	0	0	43	0,86	0,05	0,05	0,05	0,00				
inf. 14	29	2	8	3	1	2	0	43	0,67	0,05	0,19	0,07	0,02				
inf. 15	37	1	3	2	0	0	0	43	0,86	0,02	0,07	0,05	0,00				
inf. 16	34	3	4	1	1	0	0	43	0,79	0,07	0,09	0,02	0,02				
inf. 17	37	3	2	1	0	0	0	43	0,86	0,07	0,05	0,02	0,00				
inf. 18	33	1	8	1	0	0	1	43	0,77	0,02	0,19	0,02	0,00				
inf. 19	39	0	3	1	0	0	0	43	0,91	0,00	0,07	0,02	0,00				
inf. 20	31	0	5	3	4	0	0	43	0,72	0,00	0,12	0,07	0,09				

GNN ₁₁ C1/C2																					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
Art.correct.	una	el	el	la	el	un	lo	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
inf. 1	una	Ø	un	una	lo	un	Ø	el	los	Ø	Ø	un	el	los	un	el	del	el	el	el	unos
inf. 2	una	Ø	un	una	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	el	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
inf. 3	una	Ø	un	la	---	un	Ø	Ø	los	Ø	Ø	un	un	los	un	el	del	el	el	el	unos
inf. 4	una	Ø	un	Ø	el	un	al	un	los	Ø	Ø	un	Ø	los	un	el	un	el	el	el	unos
inf. 5	una	Ø	un	una	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	el	---	el	el	del	el	el	el	unos
inf. 6	una	Ø	un	la	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	Ø	los	un	el	un	Ø	el	el	unos
inf. 7	una	Ø	el	Ø	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	Ø	los	una	la	un	el	el	el	unos
inf. 8	una	Ø	un	Ø	el	un	al	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	un	del	el	Ø	Ø	unos
inf. 9	una	Ø	un	Ø	un	un	Ø	el	Ø	Ø	Ø	el	un	los	un	el	del	el	el	el	unos
inf. 10	una	el	un	Ø	el	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	un	los	un	el	un	Ø	el	el	unos
inf. 11	una	Ø	un	Ø	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	un	los	un	el	un	al	el	el	unos
inf. 12	una	Ø	un	una	el	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	un	los	un	el	del	Ø	Ø	Ø	unos
inf. 13	una	Ø	un	Ø	el	un	un	un	los	Ø	los	un	un	los	el	el	del	el	el	el	unos
inf. 14	una	el	Ø	de la	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	Ø	el	Ø	Ø	unos
inf. 15	la	Ø	un	Ø	el	un	Ø	un	los	Ø	los	un	Ø	los	el	el	un	el	el	el	unas
inf. 16	una	el	un	Ø	lo	un	Ø	un	los	Ø	Ø	un	un	los	un	el	del	el	el	el	unos
inf. 17	una	---	un	la	---	un	un	un	Ø	Ø	Ø	un	el	los	el	el	un	el	el	Ø	unos

GNN ₁₁ C1/C2	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.
Art.correct.	Ø	una / Ø	lo	del	el	al	un / el	una	una / Ø	Ø / un	el / Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 1	Ø	una	lo	del	el	a el	un	una	una	el	el	lo	un	el	lo	Ø	Ø	un	el	al	la
inf. 2	Ø	una	Ø	del	el	al	un	una	una	un	el	lo	el	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 3	Ø	Ø	Ø	Ø	el	a el	un	una	una	Ø	Ø	los	el	el	lo	Ø	Ø	Ø	el	al	la
inf. 4	Ø	una	lo	del	el	al	un	una	una	un	el	lo	el	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 5	Ø	una	lo	del	---	---	un	una	una	el	Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	Ø	---	la
inf. 6	Ø	una	lo	lo	el	al	un	una	una	Ø	Ø	lo	un	lo	lo	Ø	Ø	Ø	el	al	la
inf. 7	Ø	una	lo	del	Ø	al	un	una	una	el	el	lo	un	lo	lo	los	las	Ø	el	un	la
inf. 8	Ø	una	lo	del	el	al	un	una	una	Ø	Ø	lo	un	el	lo	los	unas	Ø	el	al	la
inf. 9	Ø	una	lo	del	un	un	un	una	una	Ø	Ø	lo	el	el	lo	los	Ø	un	el	al	la
inf. 10	Ø	una	lo	del	el	al	un	una	una	Ø	Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	un	el	al	la
inf. 11	Ø	una	lo	del	al	al	un	una	una	Ø	el	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 12	Ø	una	lo	del	el	al	un	una	una	Ø	el	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 13	Ø	la	lo	del	el	al	un	una	una	el	Ø	el	un	el	lo	Ø	las	Ø	el	al	la
inf. 14	Ø	una	lo	del	el	a el	un	una	una	el	el	el	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 15	Ø	Ø	lo	del	el	al	un	una	una	el	Ø	---	el	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
inf. 16	Ø	una	lo	del	el	al	un	una	una	un	Ø	lo	el	el	lo	los	unas	Ø	el	al	la
inf. 17	Ø	una	lo	lo	Ø	a el	el	una	una	el	el	Ø	un	el	el	Ø	las	Ø	el	Ø	la

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.
	una	el	el	la	el	un	lo	un	los	Ø	Ø	un	un	los	el	el	un	Ø	Ø	Ø	unos
Aciertos	16,00	3,00	1,00	4,00	14,00	17,00	2,00	14,00	15,00	17,00	15,00	16,00	9,00	16,00	7,00	16,00	8,00	4,00	4,00	5,00	17,00
Error omisión		13,00	1,00	9,00			13,00	1,00	2,00				4,00				1,00				
Error adición											2,00							13,00	13,00	12,00	
Error elección	1,00		15,00	4,00	1,00		2,00	2,00				1,00	4,00		10,00	1,00	8,00				
Error gén. y núm.					8,00		2,00									1,00					
Error contracción																					
Sin respuesta		1,00			2,00									1,00							
Usos totales	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00
Aciertos	0,94	0,18	0,06	0,24	0,82	1,00	0,12	0,82	0,88	1,00	0,88	0,94	0,53	0,94	0,41	0,94	0,47	0,24	0,24	0,29	1,00
Omisión	0,00	0,76	0,06	0,53	0,00	0,00	0,76	0,06	0,12	0,00	0,00	0,00	0,24	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00
Adición	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,76	0,76	0,71	0,00
Elección	0,06	0,00	0,88	0,24	0,06	0,00	0,12	0,12	0,00	0,00	0,00	0,06	0,24	0,00	0,59	0,06	0,47	0,00	0,00	0,00	0,00
Sin respuesta	0,00	0,06	0,00	0,00	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	0,94	0,18	0,06	0,24	0,82	1,00	0,12	0,82	0,88	1,00	0,88	0,94	0,53	0,94	0,41	0,94	0,47	0,24	0,24	0,29	1,00
Media errores	0,06	0,76	0,94	0,76	0,06	0,00	0,88	0,18	0,12	0,00	0,12	0,06	0,47	0,00	0,59	0,06	0,53	0,76	0,76	0,71	0,00

	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.	41.	42.
	Ø	una / Ø	lo	del	el	al	un / el	una	una / Ø	Ø / un	el / Ø	lo	un	el	lo	los	Ø	Ø	el	al	la
Aciertos	17,00	16,00	15,00	16,00	13,00	15,00	17,00	17,00	17,00	10,00	17,00	15,00	11,00	17,00	17,00	12,00	12,00	14,00	16,00	14,00	17,00
Error omisión			2,00	1,00	2,00							1,00				5,00			1,00	1,00	
Error adición		1,00								7,00							5,00	3,00			
Error elección					1,00	1,00							6,00							1,00	
Error gén. y núm.				2,00								3,00		2,00	1,00						
Error contracción						4,00															
Sin respuesta					1,00	1,00						1,00								1,00	
Usos totales	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00	17,00
Aciertos	1,00	0,94	0,88	0,94	0,76	0,88	1,00	1,00	1,00	0,59	1,00	0,88	0,65	1,00	1,00	0,71	0,71	0,82	0,94	0,82	1,00
Omisión	0,00	0,00	0,12	0,06	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,29	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00
Adición	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,41	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,29	0,18	0,00	0,00	0,00
Elección	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,35	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00
Sin respuesta	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,06	0,00
	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Media aciertos	1,00	0,94	0,88	0,94	0,76	0,88	1,00	1,00	1,00	0,59	1,00	0,88	0,65	1,00	1,00	0,71	0,71	0,82	0,94	0,82	1,00
Media errores	0,00	0,06	0,12	0,06	0,18	0,06	0,00	0,00	0,00	0,41	0,00	0,06	0,35	0,00	0,00	0,29	0,29	0,18	0,06	0,12	0,00

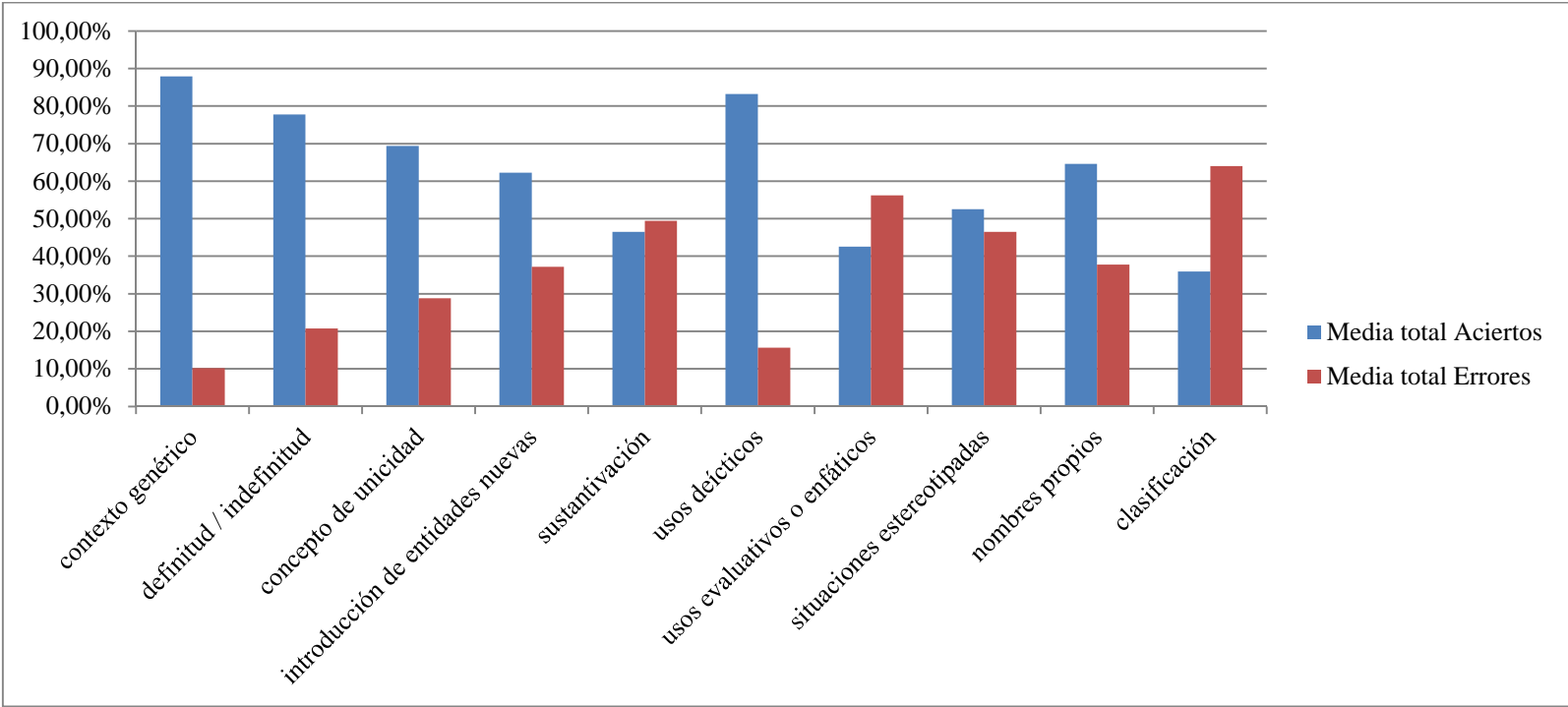
GNN ₁₁ C1/C2	Acieros	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.	Gén. y núm.	Contrac.	Usos totales	Acieros	Omisión	Adición	Elección	Sin respues.				Desviación típica
inf. 1	29	3	5	5	0	1	1	42	0,69	0,07	0,12	0,12	0,00	Media aciertos	76,33%		8,85
inf. 2	35	3	0	4	0	1	0	42	0,83	0,07	0,00	0,10	0,00	Media omisión	7,98%		2,78
inf. 3	29	6	3	3	1	1	1	42	0,69	0,14	0,07	0,07	0,02	Media adición	7,84%		4,27
inf. 4	34	3	3	2	0	1	0	42	0,81	0,07	0,07	0,05	0,00	Media elección	6,72%		4,47
inf. 5	27	3	4	4	4	1	0	42	0,64	0,07	0,10	0,10	0,10	Media sin respues.	1,12%		2,54
inf. 6	35	4	2	1	0	3	0	42	0,83	0,10	0,05	0,02	0,00		100,00%		
inf. 7	31	5	5	1	0	4	0	42	0,74	0,12	0,12	0,02	0,00				
inf. 8	35	2	2	3	0	1	0	42	0,83	0,05	0,05	0,07	0,00				
inf. 9	26	4	4	8	0	0	0	42	0,62	0,10	0,10	0,19	0,00				
inf. 10	36	2	3	1	0	0	0	42	0,86	0,05	0,07	0,02	0,00				
inf. 11	35	3	3	1	0	1	0	42	0,83	0,07	0,07	0,02	0,00				
inf. 12	37	2	0	3	0	0	0	42	0,88	0,05	0,00	0,07	0,00				
inf. 13	29	3	7	3	0	1	0	42	0,69	0,07	0,17	0,07	0,00				
inf. 14	37	3	2	0	0	2	1	42	0,88	0,07	0,05	0,00	0,00				
inf. 15	29	4	5	3	1	0	0	42	0,69	0,10	0,12	0,07	0,02				
inf. 16	33	2	4	3	0	1	0	42	0,79	0,05	0,10	0,07	0,00				
inf. 17	28	5	4	3	2	2	1	42	0,67	0,12	0,10	0,07	0,05				

Contextos de uso del nivel A1/A2

USOS A1/A2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos o enfáticos
<i>Número hueco texto</i>	35, 39	5, 8, 10, 16, 30	17, 20, 23, 24, 31, 36, 38, 40		2, 7, 18, 19, 29	22	13, 14, 26, 37, 41	11, 15, 34
GNN1 Media aciertos	0,88	0,76	0,66		0,71	0,24	0,82	0,41
GNN1 Media errores	0,12	0,23	0,31		0,29	0,57	0,17	0,54
GNN2 Media aciertos	0,94	0,78	0,68		0,63	0,61	0,87	0,56
GNN2 Media errores	0,06	0,21	0,32		0,37	0,39	0,13	0,44
GNN3 Media aciertos	0,73	0,68	0,66		0,40	0,31	0,74	0,36
GNN3 Media errores	0,15	0,31	0,30		0,58	0,69	0,22	0,62
GNN4 Media aciertos	0,77	0,78	0,74		0,60	0,55	0,91	0,52
GNN4 Media errores	0,23	0,20	0,25		0,38	0,45	0,09	0,48
GNN5 Media aciertos	0,97	0,82	0,72		0,64	0,56	0,80	0,26
GNN5 Media errores	0,03	0,14	0,27		0,36	0,44	0,19	0,74
GNN9 Media aciertos	0,97	0,85	0,70		0,74	0,53	0,86	0,45
GNN9 Media errores	0,03	0,15	0,29		0,26	0,41	0,14	0,55
Media total Aciertos	0,88	0,78	0,69		0,62	0,46	0,83	0,43
Media total Errores	0,10	0,21	0,29		0,37	0,49	0,16	0,56

USOS A1/A2	situaciones estereotipadas	usos endofóricos	designación de una subclase	nombres propios	recategorización	clasificación	instrumento y modo	artículo <i>lo</i>
<i>Número hueco texto</i>	<i>6, 12</i>			<i>3, 4, 25, 27, 32, 33</i>		<i>1, 9, 21, 28</i>		
GNN1 Media aciertos	0,67			0,60		0,33		
GNN1 Media errores	0,33			0,40		0,63		
GNN2 Media aciertos	0,61			0,67		0,40		
GNN2 Media errores	0,36			0,53		0,58		
GNN3 Media aciertos	0,46			0,53		0,37		
GNN3 Media errores	0,54			0,46		0,63		
GNN4 Media aciertos	0,32			0,64		0,36		
GNN4 Media errores	0,68			0,36		0,68		
GNN5 Media aciertos	0,42			0,68		0,28		
GNN5 Media errores	0,58			0,31		0,72		
GNN9 Media aciertos	0,68			0,77		0,41		
GNN9 Media errores	0,29			0,21		0,59		
Media total Aciertos	0,53			0,65		0,36		
Media total Errores	0,47			0,38		0,64		

USOS A1/A2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos o enfáticos	situaciones estereotipadas	nombres propios	clasificación
Media total Aciertos	87,86%	77,80%	69,36%	62,22%	46,46%	83,20%	42,54%	52,51%	64,57%	35,91%
Media total Errores	10,22%	20,75%	28,84%	37,22%	49,39%	15,69%	56,24%	46,54%	37,78%	64,02%

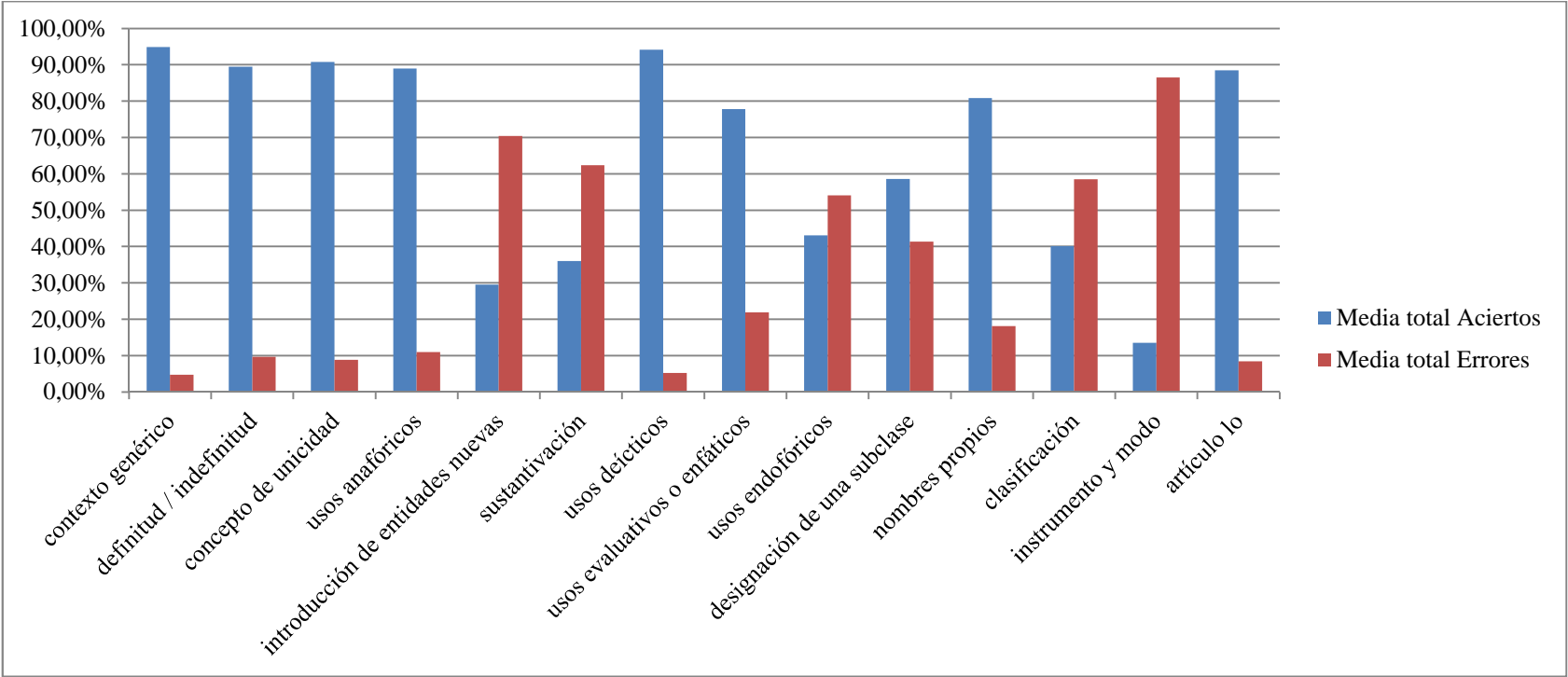


Contextos de uso del nivel B1/B2

USOS B1/B2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos o enfáticos
Número hueco texto	5, 6, 26, 31	8, 12, 13, 22, 33	27, 32, 34, 37, 38	23, 43	30	41	39, 40	3, 7, 9, 10
GNN6 Media aciertos	0,97	0,81	0,85	0,80	0,21	0,61	0,88	0,70
GNN6 Media errores	0,03	0,17	0,15	0,20	0,79	0,39	0,11	0,29
GNN7 Media aciertos	0,97	0,90	0,93	0,92	0,22	0,22	1,00	0,75
GNN7 Media errores	0,03	0,09	0,06	0,08	0,78	0,78	0,00	0,25
GNN10 Media aciertos	0,90	0,97	0,94	0,95	0,45	0,25	0,95	0,89
GNN10 Media errores	0,09	0,03	0,06	0,05	0,55	0,70	0,05	0,11
Media total Aciertos	0,95	0,89	0,91	0,89	0,30	0,36	0,94	0,78
Media total Errores	0,05	0,10	0,09	0,11	0,70	0,62	0,05	0,22

USOS B1/B2	situaciones estereotipadas	usos endofóricos	designación de una subclase	nombres propios	recategorización	clasificación	instrumento y modo	artículo lo
Número hueco texto		35	42	1, 2, 16, 17, 18, 19, 20, 29		14, 15, 21, 24, 25, 36	4	11, 28
GNN6 Media aciertos		0,29	0,46	0,76		0,27	0,00	0,82
GNN6 Media errores		0,68	0,54	0,24		0,73	1,00	0,14
GNN7 Media aciertos		0,56	0,44	0,80		0,35	0,06	0,83
GNN7 Media errores		0,44	0,56	0,19		0,63	0,94	0,11
GNN10 Media aciertos		0,45	0,85	0,86		0,58	0,35	1,00
GNN10 Media errores		0,50	0,15	0,12		0,40	0,65	0,00
Media total Aciertos		0,43	0,59	0,81		0,40	0,14	0,88
Media total Errores		0,54	0,41	0,18		0,59	0,86	0,08

USOS B1/B2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos o enfáticos	usos endofóricos	designación de una subclase	nombres propios	clasificación	instrumento y modo	artículo <i>lo</i>
Media total Aciertos	94,85%	89,48%	90,78%	89,01%	29,55%	35,98%	94,17%	77,80%	43,04%	58,62%	80,82%	40,10%	13,52%	88,49%
Media total Errores	4,74%	9,68%	8,85%	10,99%	70,45%	62,35%	5,24%	21,90%	54,10%	41,38%	18,10%	58,53%	86,48%	8,47%

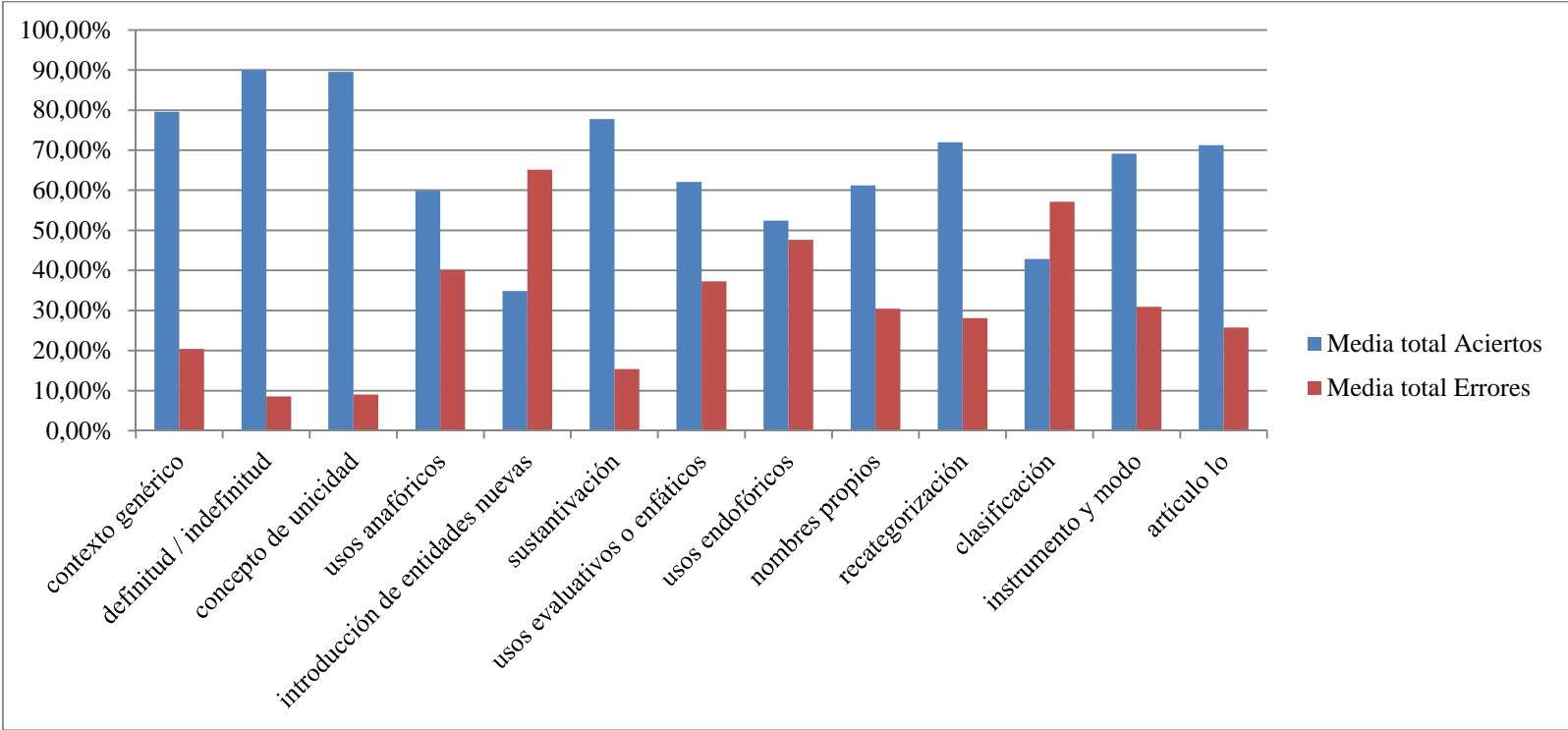


Contextos de uso del nivel C1/C2

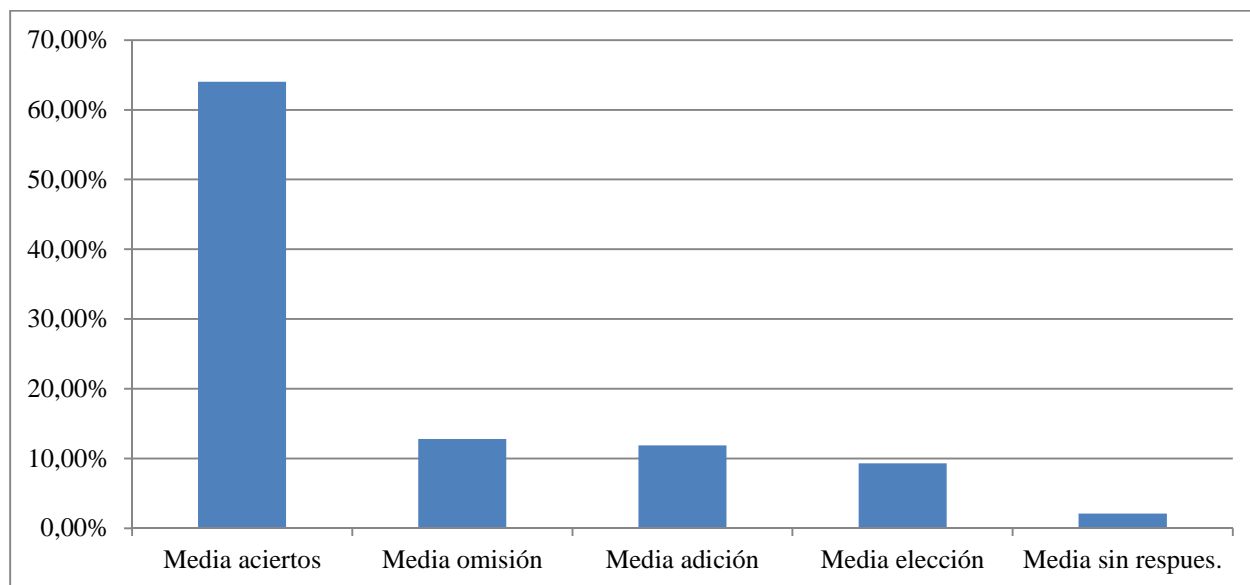
USOS C1/C2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos deícticos	usos evaluativos o enfáticos
<i>Número hueco texto</i>	8, 9, 37	21, 23, 28	14, 16, 35, 41	17	3, 4, 38	5, 25, 26, 27, 32		1, 6, 12, 19, 20, 34, 42
GNN8 Media aciertos	0,79	0,82	0,86	0,73	0,36	0,67		0,52
GNN8 Media errores	0,21	0,15	0,14	0,27	0,64	0,24		0,47
GNN11 Media aciertos	0,80	0,98	0,93	0,47	0,33	0,88		0,72
GNN11 Media errores	0,20	0,02	0,04	0,53	0,67	0,07		0,28
Media total Aciertos	0,80	0,90	0,90	0,60	0,35	0,78		0,62
Media total Errores	0,20	0,09	0,09	0,40	0,65	0,15		0,37

USOS C1/C2	situaciones estereotipadas	usos endofóricos	designación de una subclase	nombres propios	recategorización	clasificación	instrumento y modo	artículo <i>lo</i>
<i>Número hueco texto</i>		15		2, 22	13, 29, 30, 31	10, 11, 18	39, 40	7, 24, 33, 36
GNN8 Media aciertos		0,64		0,64	0,66	0,15	0,50	0,70
GNN8 Media errores		0,36		0,23	0,34	0,85	0,50	0,25
GNN11 Media aciertos		0,41		0,59	0,78	0,71	0,88	0,72
GNN11 Media errores		0,59		0,38	0,22	0,29	0,12	0,26
Media total Aciertos		0,52		0,61	0,72	0,43	0,69	0,71
Media total Errores		0,48		0,30	0,28	0,57	0,31	0,26

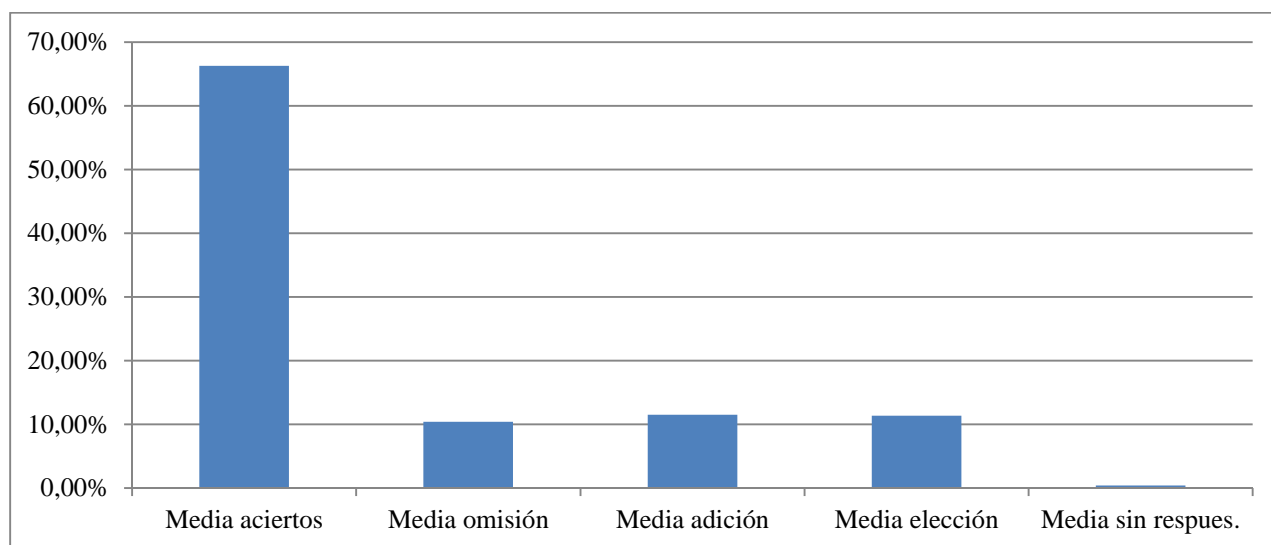
USOS C1/C2	contexto genérico	definitud / indefinitud	concepto de unicidad	usos anafóricos	introducción de entidades nuevas	sustantivación	usos evaluativos o enfáticos	usos endofóricos	nombres propios	recategorización	clasificación	instrumento y modo	artículo <i>lo</i>
Media total Aciertos	79,59%	89,93%	89,51%	59,89%	34,85%	77,75%	62,11%	52,41%	61,23%	71,93%	42,87%	69,12%	71,26%
Media total Errores	20,41%	8,56%	9,02%	40,11%	65,15%	15,35%	37,24%	47,59%	30,48%	28,07%	57,13%	30,88%	25,74%



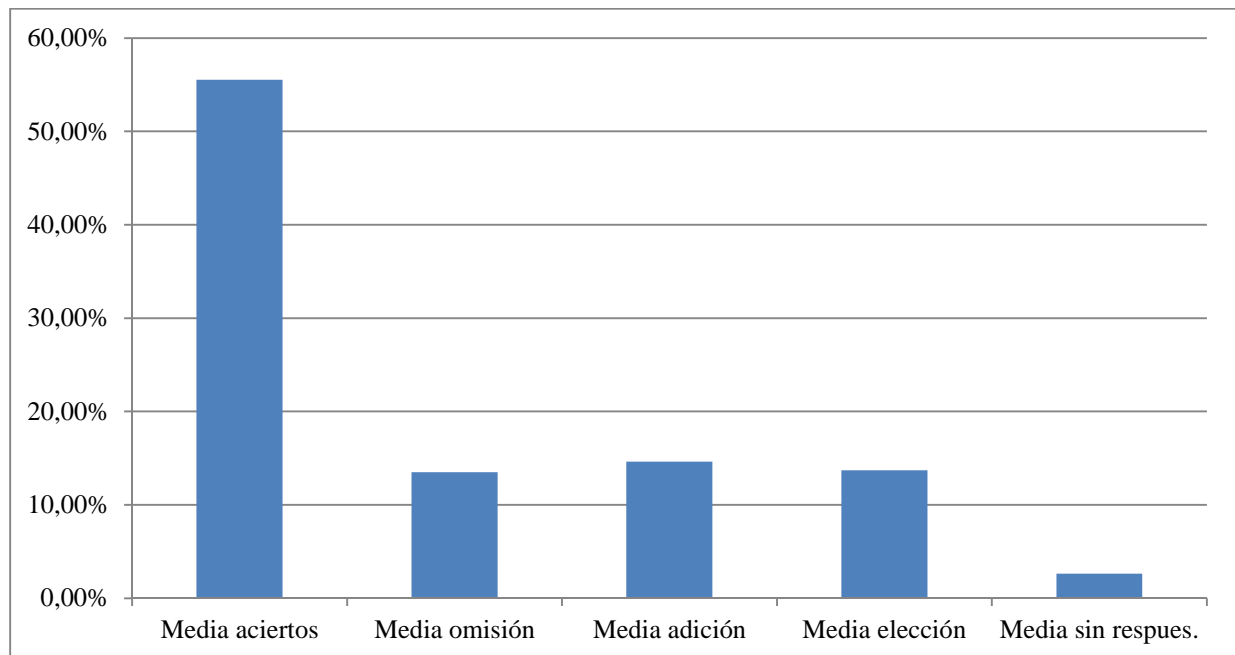
GNN1 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	64,00%	12,78%	11,85%	9,29%	2,09%



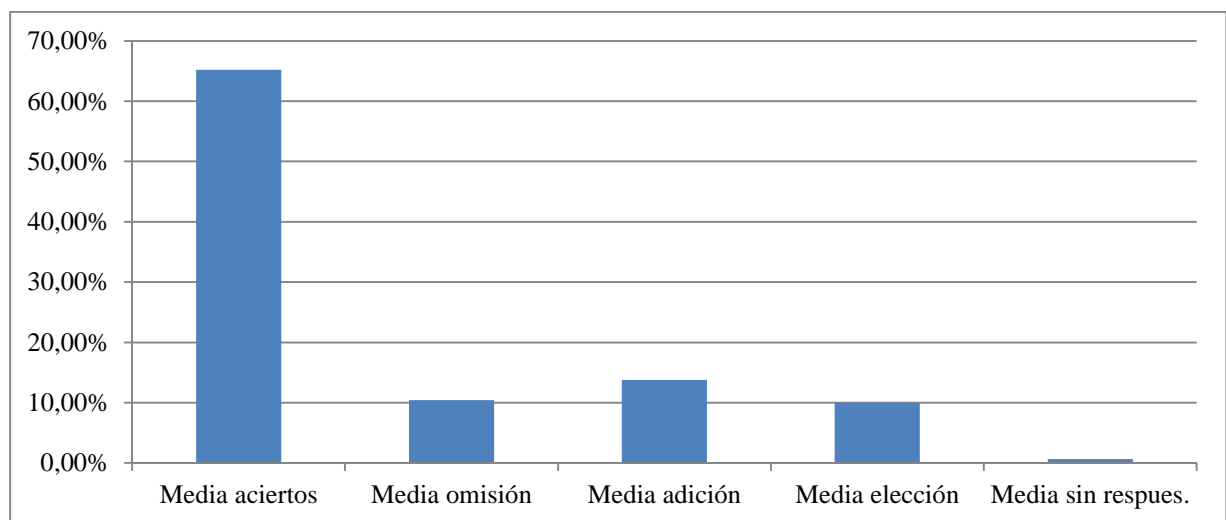
GNN2 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	66,26%	10,43%	11,52%	11,38%	0,41%



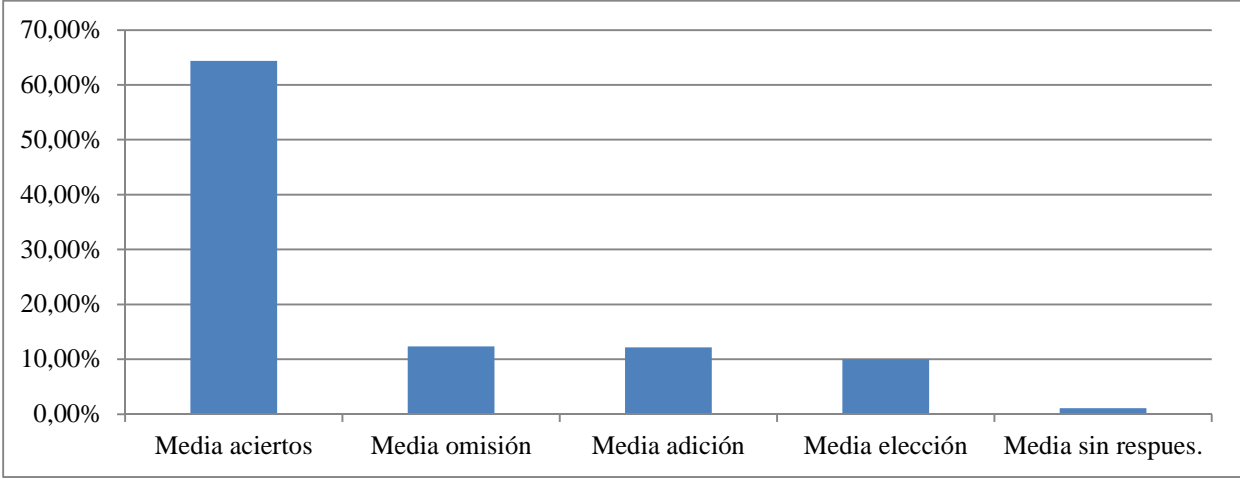
GNN3 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	55,53%	13,51%	14,63%	13,70%	2,63%



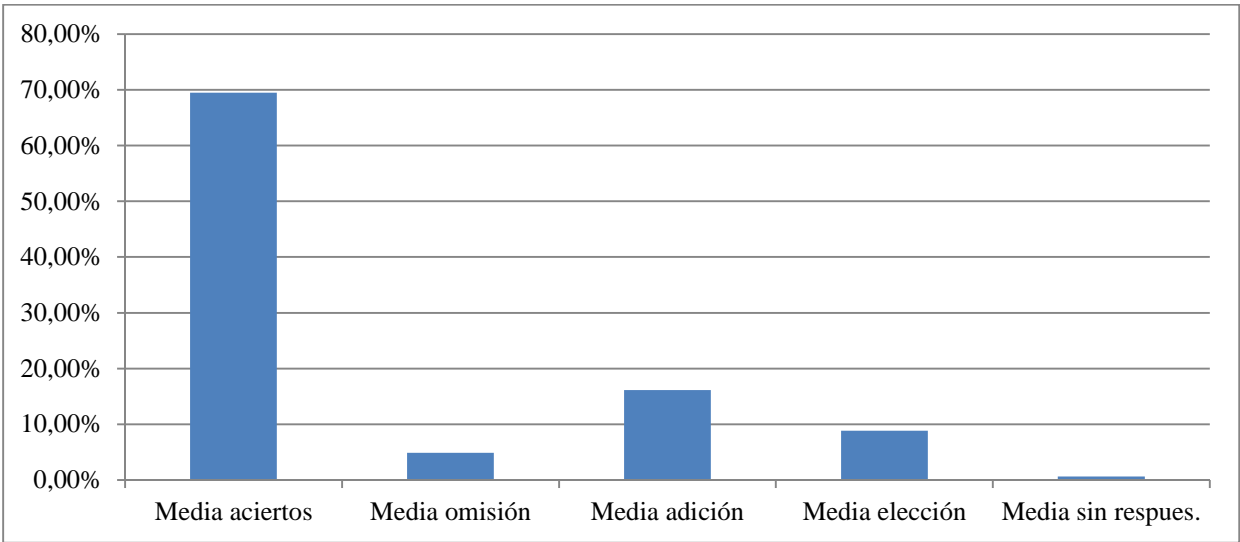
GNN4 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	65,19%	10,42%	13,75%	9,98%	0,67%



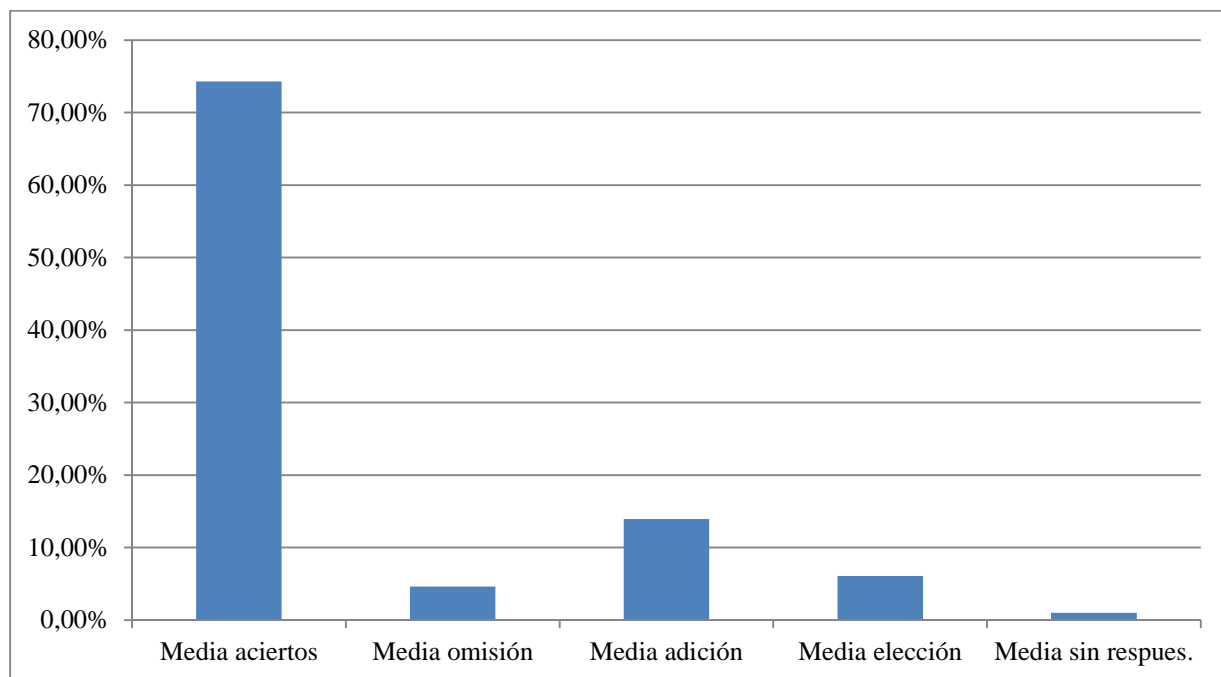
GNN5 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	64,36%	12,33%	12,20%	10,03%	1,08%



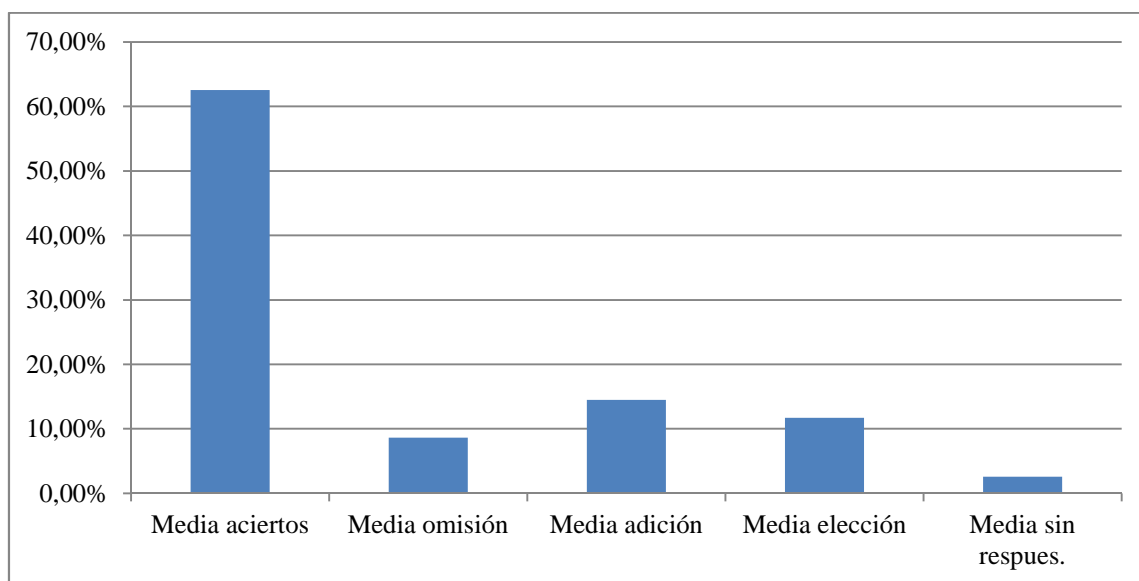
GNN6 B1/B2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	69,45%	4,89%	16,13%	8,86%	0,66%



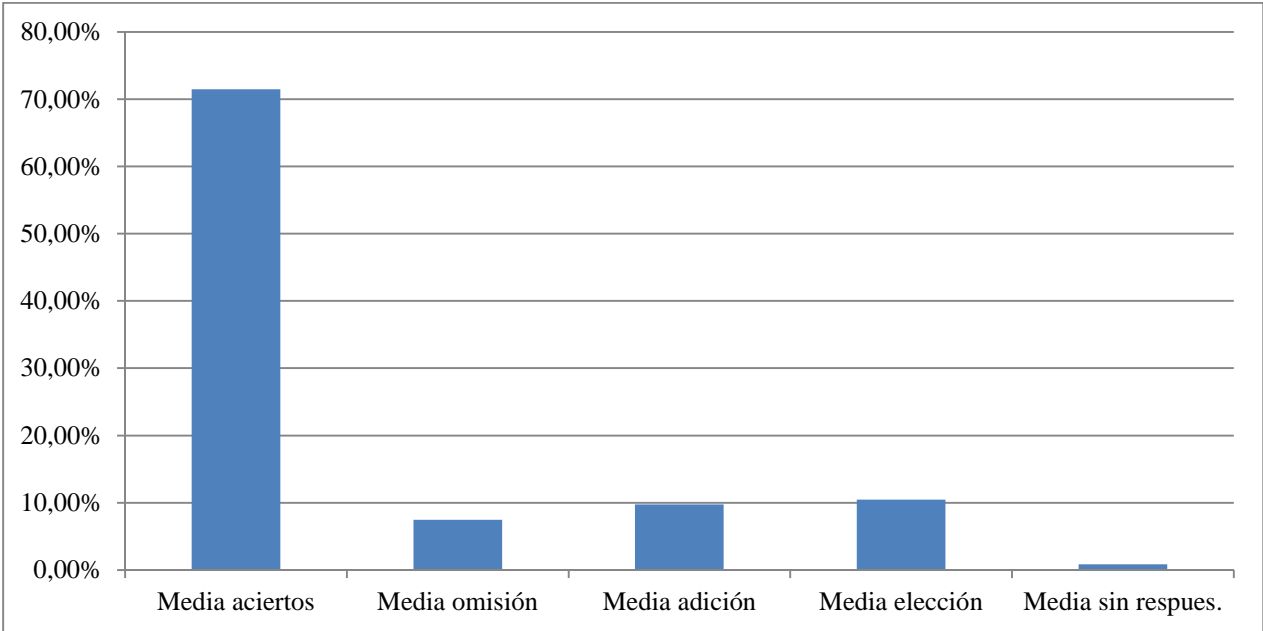
GNN7 B1/B2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	74,29%	4,65%	13,95%	6,07%	1,03%



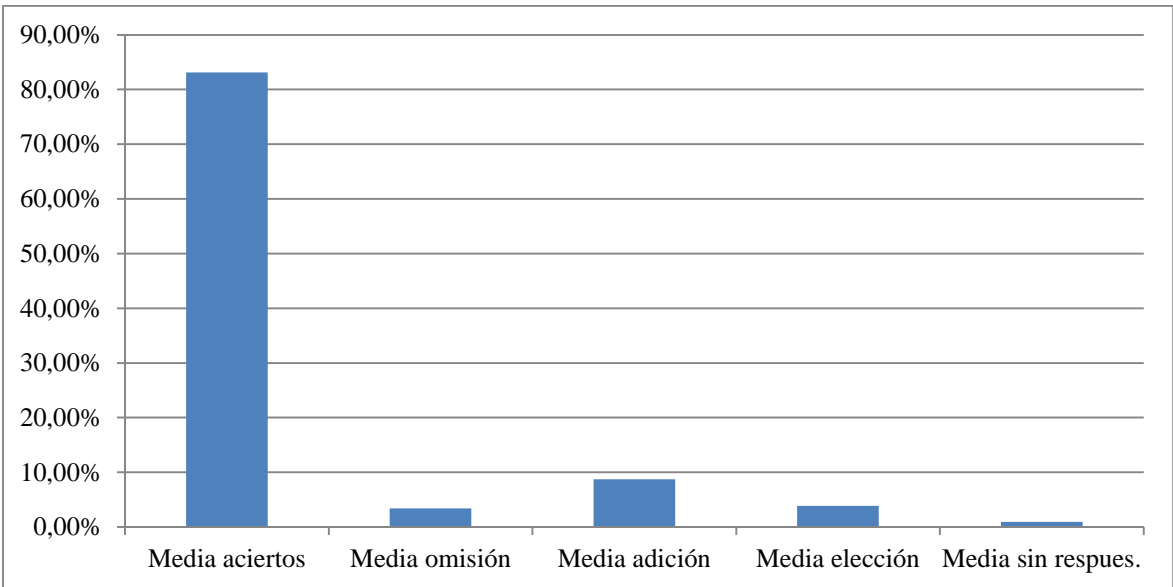
GNN8 C1/C2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	62,55%	8,66%	14,50%	11,69%	2,60%



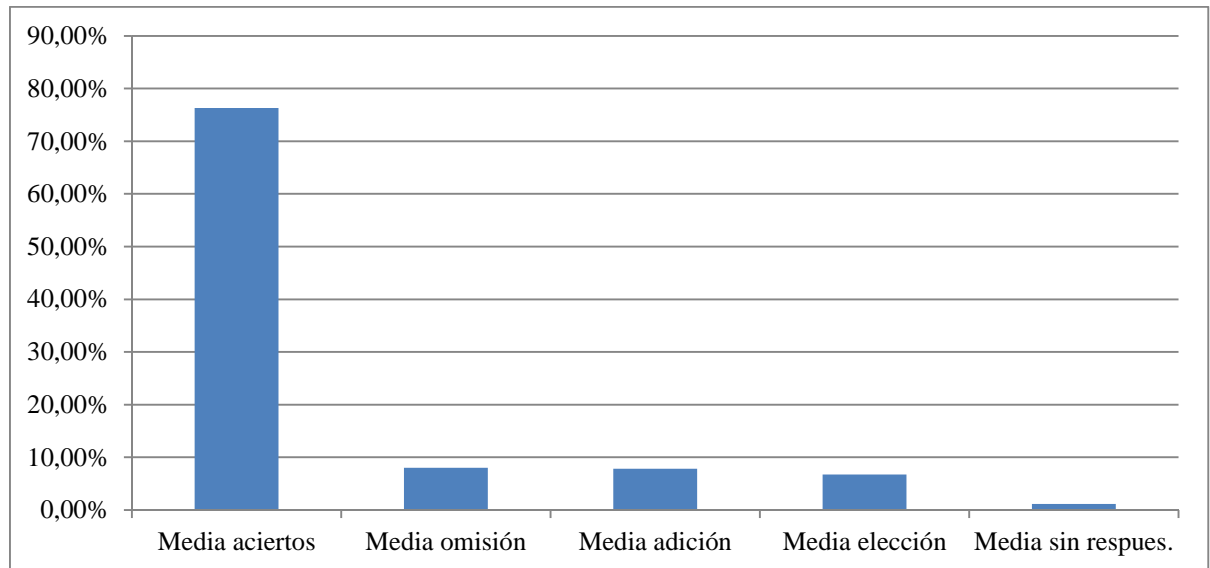
GNN9 A1/A2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	71,45%	7,46%	9,76%	10,47%	0,86%



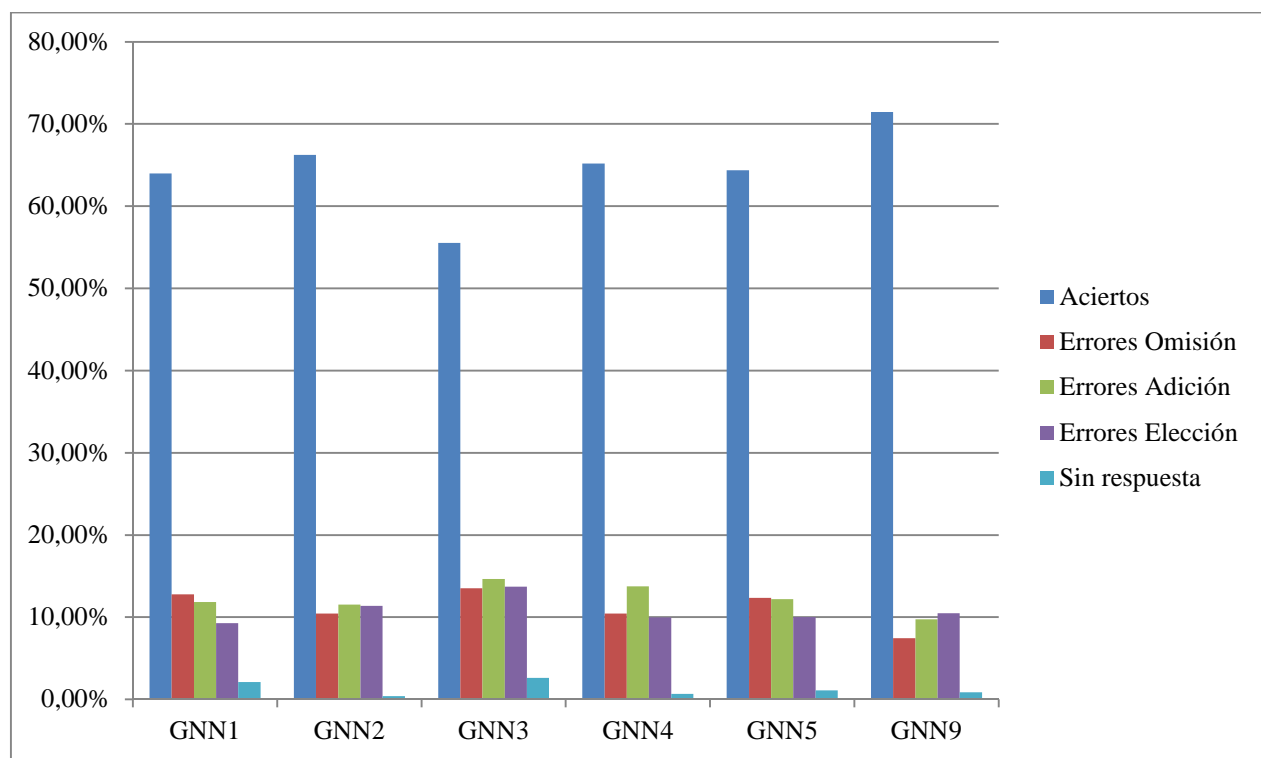
GNN10 B1/B2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	83,14%	3,37%	8,72%	3,84%	0,93%



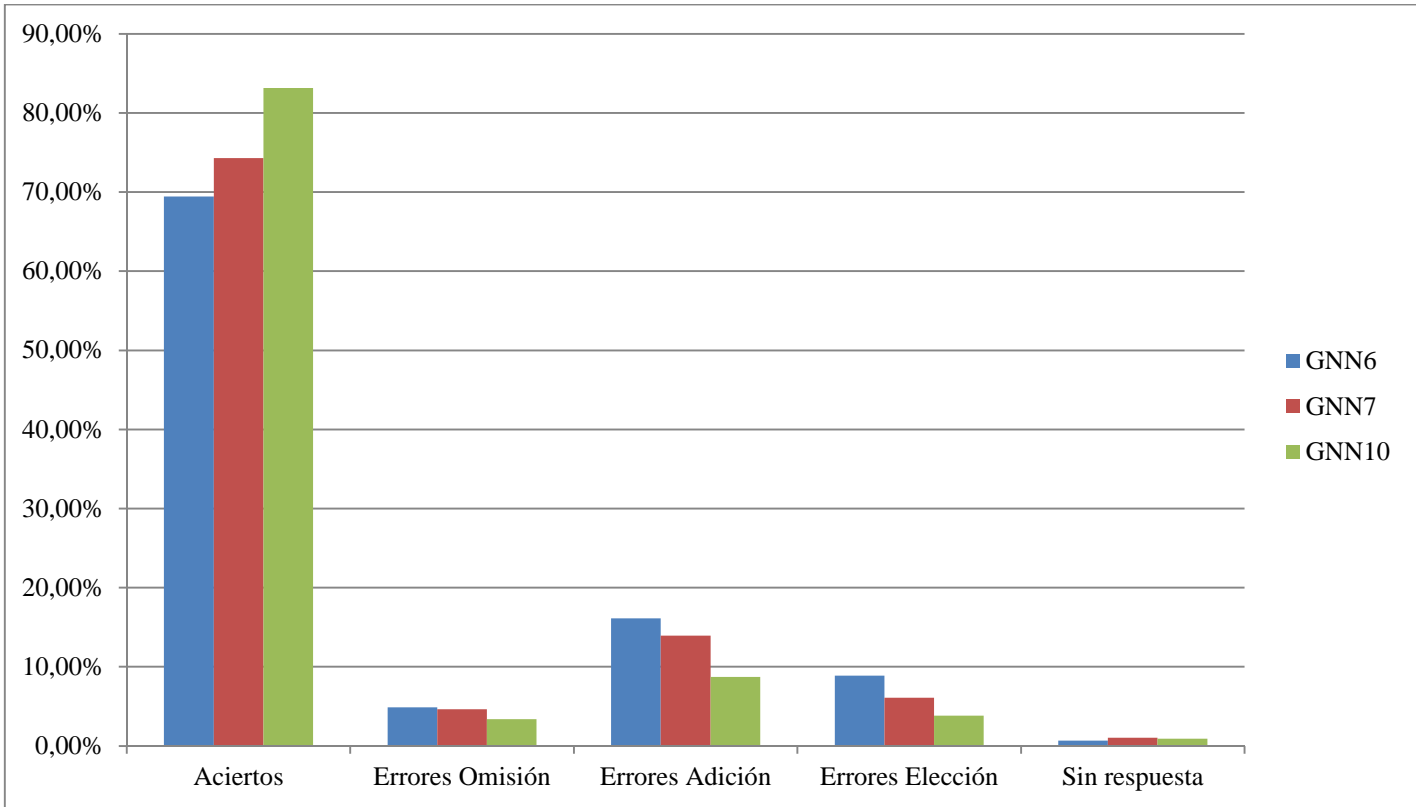
GNN11 C1/C2	Media aciertos	Media omisión	Media adición	Media elección	Media sin respues.
	76,33%	7,98%	7,84%	6,72%	1,12%



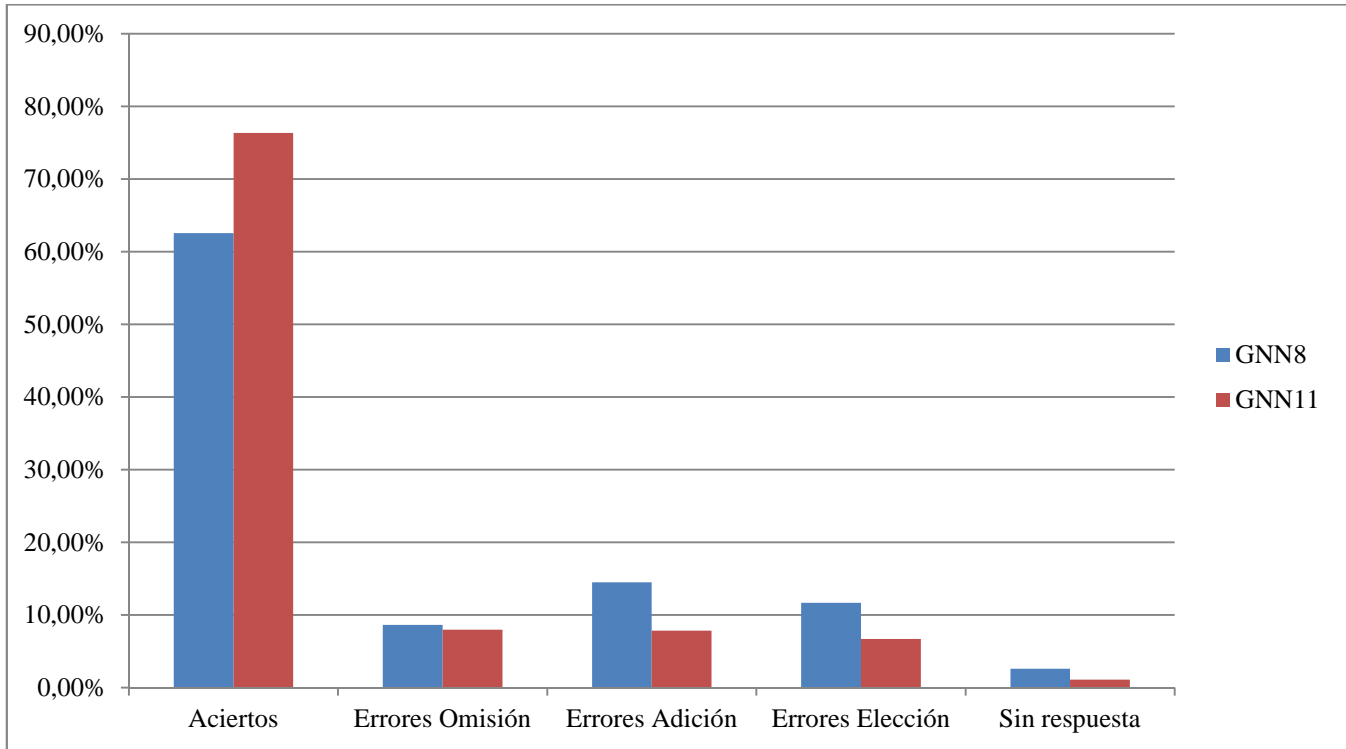
A1/A2	GNN1	GNN2	GNN3	GNN4	GNN5	GNN9
Aciertos	64,00%	66,26%	55,53%	65,19%	64,36%	71,45%
Errores Omisión	12,78%	10,43%	13,51%	10,42%	12,33%	7,46%
Errores Adición	11,85%	11,52%	14,63%	13,75%	12,20%	9,76%
Errores Elección	9,29%	11,38%	13,70%	9,98%	10,03%	10,47%
Sin respuesta	2,09%	0,41%	2,63%	0,67%	1,08%	0,86%



B1/B2	GNN6	GNN7	GNN10
Aciertos	69,45%	74,29%	83,14%
Errores Omisión	4,89%	4,65%	3,37%
Errores Adición	16,13%	13,95%	8,72%
Errores Elección	8,86%	6,07%	3,84%
Sin respuesta	0,66%	1,03%	0,93%



C1/C2	GNN8	GNN11
Aciertos	62,55%	76,33%
Errores Omisión	8,66%	7,98%
Errores Adición	14,50%	7,84%
Errores Elección	11,69%	6,72%
Sin respuesta	2,60%	1,12%



ANEXO VII

Resultados estadísticos

Prueba de expresión escrita, test de Spearman para la edad

15 años	16 años	17 años	18 años
70,00	38,46	80,00	72,73
50,00	72,00	93,75	80,00
61,11	71,43	58,33	90,91
76,47	83,33	81,82	94,74
58,62	69,23	80,00	100,00
43,75	70,00	92,31	80,00
71,43	85,00	87,50	82,35
90,48	90,91	75,00	80,00
65,22	87,50	68,00	72,73
85,71	84,62	58,33	100,00
90,00	63,89	92,31	66,67
42,86	76,92	75,00	92,31
61,90	88,46	85,00	87,50
75,76	66,67	81,25	85,71
53,85	90,32	83,33	76,92
82,14	77,78	73,33	62,50
68,18	80,00	66,67	54,55
78,57	88,89	82,35	81,82
	91,67	58,33	77,78
	77,42	80,00	75,00
	100,00	66,67	70,59
	88,89	50,00	100,00
	88,24	42,86	69,57
	94,74	36,36	72,55
	86,21	58,82	81,82
	87,50	66,67	80,00
	66,67	80,00	55,56
	89,47	77,78	75,00
		70,00	87,50
		72,73	69,05
		60,00	100,00
		65,00	78,95
		66,67	87,76
		83,33	90,20
		86,67	75,41
		97,06	92,31
		83,33	86,36
		81,82	70,49
		60,71	71,88
		68,00	60,00
		90,91	
		80,00	
		93,33	
		85,00	
		100,00	
		75,00	
		96,67	
		66,67	
		95,45	
		82,61	
		72,73	
		85,71	

Correlaciones no paramétricas

Correlaciones			
	edad	edad	aciertos
Rho de Spearman	edad	1,000	,119
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,163
	N	138	138
	aciertos	,119	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,163	.
	N	138	138

Prueba de comprensión escrita A1/A2, test de Pearson para la edad

A1/A2	15 años	17 años	18 años
	73,17	63,41	56,10
	60,98	70,73	75,61
	73,17	70,73	65,85
	53,66	60,98	92,68
	63,41	63,41	60,98
	60,98	65,85	63,41
	70,73	56,10	51,22
	63,41	53,66	63,41
	58,54	63,41	58,54
	80,49	85,37	73,17
	75,61	65,85	82,93
	51,22	73,17	60,98
	73,17	60,98	70,73
	73,17	53,66	70,73
	60,98	56,10	51,22
	56,10	65,85	70,73
	53,66	70,73	65,85
	56,10	63,41	58,54
		60,98	63,41
		58,54	70,73
		60,98	56,10
		48,78	68,29
		73,17	82,93
		51,22	70,73
		68,29	78,05
		46,34	65,85
		63,41	46,34
		65,85	63,41
		46,34	51,22
		53,66	
		53,66	
		46,34	
		58,54	
		46,34	

Correlaciones

	edad	acierto
edad	1	,042
	Correlación de Pearson	
	Sig. (bilateral)	,713
	N	81
acierto	,042	1
	Correlación de Pearson	
	Sig. (bilateral)	,713
	N	81

Prueba de comprensión escrita B1/B2, test de Pearson para la edad

B1/B2	16 años	17 años
	51,16	74,42
	51,16	74,42
	65,12	69,77
	81,40	79,07
	74,42	55,81
	72,09	65,12
	79,07	67,44
	81,40	72,09
	76,74	74,42
	76,74	81,40
	60,47	88,37
	83,72	69,77
	90,70	86,05
	46,51	65,12
	74,42	86,05
	58,14	65,12
	51,16	83,72
	72,09	79,07
	60,47	
	72,09	
	66,67	
	58,14	
	81,40	
	81,40	
	60,47	
	74,42	
	69,77	
	73,33	

Correlaciones			
	edad		acierto
edad		1	,222
Correlación de Pearson			,138
Sig. (bilateral)			
N		46	46
acierto		,222	1
Correlación de Pearson		,138	
Sig. (bilateral)			
N		46	46

Prueba de expresión escrita, test de Pearson para el número de horas ELE

135h	225h	420h	450h	585h	690h	795h
80,00	72,73	77,78	70,00	38,46	86,67	69,05
93,75	80,00	75,00	50,00	72,00	97,06	100,00
58,33	90,91	70,59	61,11	71,43	83,33	78,95
81,82	94,74	100,00	76,47	83,33	81,82	87,76
80,00	100,00	69,57	58,62	69,23	60,71	90,20
92,31	80,00	72,55	43,75	70,00	68,00	75,41
87,50	82,35	81,82	71,43	85,00	90,91	92,31
75,00	80,00	80,00	90,48	90,91	80,00	86,36
68,00	72,73	55,56	65,22	87,50	93,33	70,49
58,33	100,00	75,00	85,71	84,62	85,00	71,88
92,31	66,67	87,50	90,00	63,89	100,00	60,00
75,00	92,31		42,86	76,92	75,00	
85,00	87,50		61,90	88,46	96,67	
81,25	85,71		75,76	66,67	66,67	
83,33	76,92		53,85	90,32	95,45	
73,33	62,50		82,14	77,78	82,61	
66,67	54,55		68,18	80,00	72,73	
82,35	81,82		78,57	88,89	85,71	
58,33	50,00			91,67		
80,00	42,86			77,42		
66,67	36,36			100,00		
	58,82			88,89		
	66,67			88,24		
	80,00			94,74		
	77,78			86,21		
	70,00			87,50		
	72,73			66,67		
	60,00			89,47		
	65,00					
	66,67					
	83,33					

Correlaciones		
horas	horas	
	1	aciertos
	Correlación de Pearson	,183*
aciertos	Sig. (bilateral)	
		,032
	N	138
aciertos	Correlación de Pearson	
		,183*
		1
aciertos	Sig. (bilateral)	
		,032
	N	138

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Prueba de comprensión escrita A1/A2, test de Pearson para el número de horas ELE

A1/A2	135h	225h	420h	450h
	73,17	56,10	63,41	73,17
	60,98	75,61	70,73	60,98
	73,17	65,85	56,10	73,17
	53,66	92,68	68,29	53,66
	63,41	60,98	82,93	63,41
	60,98	63,41	70,73	60,98
	70,73	51,22	78,05	70,73
	63,41	63,41	65,85	63,41
	58,54	58,54	46,34	58,54
	80,49	73,17	63,41	80,49
	75,61	82,93	51,22	75,61
	51,22	60,98		51,22
	73,17	70,73		73,17
	73,17	70,73		73,17
	60,98	51,22		60,98
	56,10	70,73		56,10
	53,66	65,85		53,66
	56,10	58,54		56,10
		48,78		
		73,17		
		51,22		
		68,29		
		46,34		
		63,41		
		65,85		
		46,34		
		53,66		
		53,66		
		46,34		
		58,54		
		46,34		

Correlaciones

	horas	aciertos
horas	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,061
	N	78
aciertos	Correlación de Pearson	,061
	Sig. (bilateral)	,595
	N	78

Prueba de comprensión escrita B1/B2, test de Pearson para el número de horas ELE

B1/B2	585h	690h
	51,16	74,42
	51,16	74,42
	65,12	69,77
	81,40	79,07
	74,42	55,81
	72,09	65,12
	79,07	67,44
	81,40	72,09
	76,74	74,42
	76,74	81,40
	60,47	88,37
	83,72	69,77
	90,70	86,05
	46,51	65,12
	74,42	86,05
	58,14	65,12
	51,16	83,72
	72,09	79,07
	60,47	
	72,09	
	66,67	
	58,14	
	81,40	
	81,40	
	60,47	
	74,42	
	69,77	
	73,33	

Correlaciones			
	horas		aciertos
horas	Correlación de Pearson	1	,222
	Sig. (bilateral)		,138
	N	46	46
aciertos	Correlación de Pearson	,222	1
	Sig. (bilateral)	,138	
	N	46	46

Prueba de expresión escrita, test de Kruskal-Wallis para el nivel del MCER

A1/A2	B1/B2	C1/C2
80,00	38,46	69,05
93,75	72,00	100,00
58,33	71,43	78,95
81,82	83,33	87,76
80,00	69,23	90,20
92,31	70,00	75,41
87,50	85,00	92,31
75,00	90,91	86,36
68,00	87,50	70,49
58,33	84,62	71,88
92,31	63,89	60,00
75,00	76,92	97,06
85,00	88,46	82,05
81,25	66,67	90,00
83,33	90,32	92,00
73,33	77,78	100,00
66,67	80,00	91,11
82,35	88,89	88,89
58,33	91,67	84,62
80,00	77,42	91,43
66,67	100,00	89,19
72,73	88,89	97,96
80,00	88,24	89,47
90,91	94,74	93,33
94,74	86,21	93,33
100,00	87,50	85,19
80,00	66,67	88,46
82,35	89,47	82,61
80,00	86,67	
72,73	97,06	
100,00	83,33	
66,67	81,82	
92,31	60,71	
87,50	68,00	
85,71	90,91	
76,92	80,00	
62,50	93,33	
54,55	85,00	
81,82	100,00	
50,00	75,00	
42,86	96,67	
36,36	66,67	
58,82	95,45	
66,67	82,61	
80,00	72,73	
77,78	85,71	
70,00	93,10	
72,73	85,00	
60,00	86,11	
65,00	94,12	
66,67	80,77	
83,33	97,06	

A1/A2	B1/B2	C1/C2
77,78	95,00	
75,00	92,00	
70,59	95,00	
100,00	89,19	
69,57	88,46	
72,55	100,00	
81,82	71,43	
80,00	79,49	
55,56	92,59	
75,00	80,00	
87,50	79,31	
70,00	90,91	
50,00	82,76	
61,11	92,00	
76,47		
58,62		
43,75		
71,43		
90,48		
65,22		
85,71		
90,00		
42,86		
61,90		
75,76		
53,85		
82,14		
68,18		
78,57		
90,91		
92,86		
87,50		
75,00		
77,78		
81,82		
83,33		
81,25		
73,68		
80,00		
70,59		
94,12		
82,61		
94,74		
78,95		
83,33		
90,48		

Estadísticos descriptivos:						
Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media
nivel	192	0	192	1,000	3,000	1,635
aciertos	192	0	192	36,364	100,000	79,909
Prueba de Kruskal-Wallis:						
K (Valor observado)	293,755					
K (Valor crítico)	3,841					
GL	1					
valor-p (bilateral)	< 0,0001					
alfa	0,05					

Test de Wilcoxon para el tipo de actividad, nivel A1/A2

A1/A2	produc. escrita	compren. escrita
	80,00	63,41
	93,75	70,73
	58,33	70,73
	81,82	60,98
	80,00	63,41
	92,31	65,85
	87,50	56,10
	75,00	53,66
	68,00	63,41
	58,33	85,37
	92,31	65,85
	75,00	73,17
	85,00	60,98
	81,25	53,66
	83,33	56,10
	73,33	65,85
	66,67	70,73
	82,35	63,41
	58,33	60,98
	80,00	58,54
	66,67	60,98
	72,73	56,10
	80,00	75,61
	90,91	65,85
	94,74	92,68
	100,00	60,98
	80,00	63,41
	82,35	51,22
	80,00	63,41
	72,73	58,54
	100,00	73,17
	66,67	82,93
	92,31	60,98
	87,50	70,73
	85,71	70,73
	76,92	51,22
	62,50	70,73
	54,55	65,85
	81,82	58,54
	50,00	48,78
	42,86	73,17
	36,36	51,22
	58,82	68,29
	66,67	46,34
	80,00	63,41
	77,78	65,85
	70,00	46,34
	72,73	53,66
	60,00	53,66
	65,00	46,34
	66,67	58,54

produc. escrita	compren. escrita
83,33	46,34
77,78	63,41
75,00	70,73
70,59	56,10
100,00	68,29
69,57	82,93
72,55	70,73
81,82	78,05
80,00	65,85
55,56	46,34
75,00	63,41
87,50	51,22
70,00	73,17
50,00	60,98
61,11	73,17
76,47	53,66
58,62	63,41
43,75	60,98
71,43	70,73
90,48	63,41
65,22	58,54
85,71	80,49
90,00	75,61
42,86	51,22
61,90	73,17
75,76	73,17
53,85	60,98
82,14	56,10
68,18	53,66
78,57	56,10
90,91	73,17
92,86	73,17
87,50	85,37
75,00	60,98
77,78	60,98
81,82	73,17
83,33	43,90
81,25	68,29
73,68	80,49
80,00	73,17
70,59	68,29
94,12	82,93
82,61	65,85
94,74	80,49
78,95	68,29
83,33	80,49
90,48	75,61

Estadísticos descriptivos:							
Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
expresion	98	0	98	36,364	100,000	75,523	13,509
comprension	98	0	98	43,902	92,683	64,783	10,241
Prueba de Wilcoxon de los rangos signados / Prueba bilateral:							
V	4099,000						
Valore esperado	2425,500						
Varianza (V)	79635,875						
valor-p (bilateral)	< 0,0001						
alfa	0,05						

Test de Wilcoxon para el tipo de actividad, nivel B1/B2

B1/B2	produc. escrita	compren. escrita
	38,46	51,16
	72,00	51,16
	71,43	65,12
	83,33	81,40
	69,23	74,42
	70,00	72,09
	85,00	79,07
	90,91	81,40
	87,50	76,74
	84,62	76,74
	63,89	60,47
	76,92	83,72
	88,46	90,70
	66,67	46,51
	90,32	74,42
	77,78	58,14
	80,00	51,16
	88,89	72,09
	91,67	60,47
	77,42	72,09
	100,00	66,67
	88,89	58,14
	88,24	81,40
	94,74	81,40
	86,21	60,47
	87,50	74,42
	66,67	69,77
	89,47	73,33
	86,67	74,42
	97,06	74,42
	83,33	69,77
	81,82	79,07
	60,71	55,81

produc. escrita	compren. escrita
68,00	65,12
90,91	67,44
80,00	72,09
93,33	74,42
85,00	81,40
100,00	88,37
75,00	69,77
96,67	86,05
66,67	65,12
95,45	86,05
82,61	65,12
72,73	83,72
85,71	79,07
93,10	90,70
85,00	79,07
86,11	83,72
94,12	86,05
80,77	90,70
97,06	83,72
95,00	79,07
92,00	76,74
95,00	93,02
89,19	93,02
88,46	74,42
100,00	88,37
71,43	86,05
79,49	67,44
92,59	86,05
80,00	79,07
79,31	86,05
90,91	76,74
82,76	90,70
92,00	72,09

Estadísticos descriptivos:							
Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
produc. escrita	66	0	66	38,462	100,000	83,669	11,217
compren. escrita	66	0	66	46,512	93,023	74,919	11,188
Prueba de Wilcoxon de los rangos signados / Prueba bilateral:							
V	1923,000						
Valore esperado	1105,500						
Varianza (V)	24505,000						
valor-p (bilateral)	< 0,0001						
alfa	0,05						

Test de Wilcoxon para el tipo de actividad, nivel C1/C2

C1/C2	produc. escrita	compren. escrita
	69,05	61,90
	100,00	59,52
	78,95	52,38
	87,76	80,95
	90,20	47,62
	75,41	73,81
	92,31	92,86
	86,36	54,76
	70,49	54,76
	71,88	61,90
	60,00	47,62
	97,06	69,05
	82,05	83,33
	90,00	69,05
	92,00	80,95
	100,00	64,29
	91,11	83,33
	88,89	73,81
	84,62	83,33
	91,43	61,90
	89,19	85,71
	97,96	83,33
	89,47	88,10
	93,33	69,05
	93,33	88,10
	85,19	69,05
	88,46	78,57
	82,61	66,67

Estadísticos descriptivos:							
Variable	Observaciones	Obs. con datos perdidos	Obs. sin datos perdidos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típica
produc. escrita	28	0	28	60,000	100,000	86,396	9,738
compren. escrita	28	0	28	47,619	92,857	70,918	13,031
Prueba de Wilcoxon de los rangos signados / Prueba bilateral:							
V	402						
Valore esperado	203,000						
Varianza (V)	1928,500						
valor-p (bilateral)	< 0,0001						
alfa	0,05						

